



Universidad
Pedagógica
Nacional

Opiniones, percepciones y
expectativas de los
docentes bonaerenses
Encuesta a docentes de la
provinciade Buenos Aires.
Año 2010.

Coordinador:

Emilio Tenti Fanfani

Equipo:

Leandro Bottinelli,

Inés Rodríguez Moyano, Lucía Caride

Opiniones, percepciones y expectativas de los docentes bonaerenses. Encuesta a docentes de la provincia de Buenos Aires. Año 2010.

Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires
IIPE-UNESCO Sede Buenos Aires

Buenos Aires. Septiembre de 2011.

Equipo de investigación de IIPE-UNESCO:
Emilio Tenti Fanfani (Coord), Inés Rodríguez Moyano, Lucía Caride y Leandro Bottinelli

Índice de contenido

Presentación.....	4
Perfil de los docentes de la Provincia de Buenos Aires.....	6
Posición social y status	11
Condiciones de trabajo.....	17
Dimensiones pedagógicas y política educativa	21
Tecnologías de información y comunicación	32
Trayectorias de formación docente: recorridos y demandas de formación hacia UNIFE	43
Algunas conclusiones.....	63
Consideraciones metodológicas	68

Presentación

En el marco del proyecto académico de la Universidad Pedagógica (UNPE) de la Provincia de Buenos Aires se realizó un estudio sobre la condición docente en la jurisdicción. Aspectos tales como la trayectoria académica de maestros y profesores, sus expectativas y disposiciones para la formación continua y la valoración de la oferta existente, así como las opiniones sobre políticas educativas, problemas pedagógicos y tecnologías de información y comunicación, fueron analizados mediante una encuesta administrada en el mes de noviembre de 2010.

En la provincia de Buenos Aires ejercen la docencia un total de 294.422 personas¹. Se trata del más extenso plantel docente del país. La encuesta realizada permitió caracterizarlo y conocer sus opiniones y expectativas. Así, por ejemplo, se pudo saber que no siempre se sienten capaces para motivar a sus estudiantes; que la mitad considera como malas las competencias de lectura y escritura de sus alumnos y que solo un cuarto relaciona esta situación con las estrategias de enseñanza aplicadas; que se atribuye a las familias una parte considerable de los problemas de conducta y aprendizaje de los alumnos al mismo tiempo que se manifiesta que la relación con los padres es uno de los aspectos más sensibles y problemáticos. También se pudo comprobar que la gran mayoría de los docentes utiliza con frecuencia las tecnologías de información como la PC, internet y el teléfono celular, aunque una parte menor ha logrado incorporarla efectivamente en el proceso de enseñanza, aún cuando consideran que su implementación va a tener impactos positivos en el aprendizaje y que podría ayudar a motivar a los alumnos; por otra parte, se evidenciaron opiniones en tensión respecto de la entrega de netbooks a los alumnos. En cuanto a la formación, se verificó que 1 de cada 4 realiza algún estudio en la actualidad; que valoran positivamente los cursos de formación que han realizado; que una parte importante ha transitado o transita por la universidad; que al elegir un curso priorizan la temática por sobre otras dimensiones; que la falta de tiempo es uno de los principales obstáculos percibidos para la formación; que valoran la universidad para la formación en contenidos disciplinares pero consideran superiores a los Institutos de Formación Docente en el aspecto pedagógico; que la modalidad semi-presencial les resulta la mejor a la hora de elegir un curso o carrera; y que aproximadamente la mitad entiende que la actual oferta formativa en la provincia es mala.

Esta caracterización general del colectivo docente de la provincia se ha realizado a partir de una muestra representativa de 1.392 casos distribuidos en 180 escuelas. De acuerdo a los objetivos del estudio y también a criterios de factibilidad, el universo de referencia se recortó a los docentes de Primario, Secundario y Superior de Formación Docente, correspondientes a escuelas urbanas y que tienen cargos frente a alumnos. Los entrevistados fueron seleccionados de modo aleatorio en un conjunto de escuelas seleccionadas del mismo modo en localidades de la provincia. Allí fueron contactados personalmente y se les solicitó participar del estudio respondiendo un cuestionario auto-administrado que contenía 82 preguntas y que insumía unos 40 minutos.

El diseño de la investigación, la producción del cuestionario, el análisis de los resultados y la producción de este informe estuvo a cargo de un equipo de IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires coordinado por Emilio Tenti Fanfani. En todas las etapas del estudio se trabajó de manera articulada con el equipo de la Universidad Pedagógica. El campo de la investigación se desarrolló durante el mes de noviembre de 2011 y estuvo a cargo de la consultora Analogías que también elaboró la base de datos del estudio.

Este informe presenta los principales resultados del estudio. Está organizado en secciones que se corresponden con las dimensiones de análisis de la encuesta. Las primeras secciones describen el universo de estudio y analizan algunas dimensiones generales de los encuestados como su posición social y condiciones de trabajo. A continuación, se problematizan opiniones y representaciones sobre aspectos pedagógicos y políticas educativas. Un capítulo importante es el que detalla usos, opiniones y representaciones sobre las tecnologías de información y comunicación, una dimensión nodal para la formación de los docentes. En este sentido, la sección siguiente, la más extensa y medular, detalla trayectorias formativas, estudios en curso, disposiciones y expectativas sobre la formación docente. El último capítulo contiene las conclusiones generales, amén de incluirse anexos con los aspectos

¹ Censo Nacional de Docentes 2004. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. No se incluyen a los docentes de las universidades.

metodológicos del estudio, así como el cuestionario utilizado y el detalle de todos los cuadros estadísticos.

Nada de lo realizado en este estudio hubiera sido posible sin la generosa colaboración de los directores/as de las escuelas y de las y los docentes que respondieron el cuestionario y brindaron su confianza. Para ellos y ellas el agradecimiento de los equipos de UNIPE y de IPE-UNESCO.

Buenos Aires, Septiembre de 2011

Perfil de los docentes de la Provincia de Buenos Aires

La realización de este estudio requirió la revisión de las fuentes secundarias con información general sobre los docentes de nuestro país. Se trata de dos fuentes de información que son específicas del sistema educativo y desarrolladas en colaboración por los Ministerios de Educación Provinciales y el Ministerio de Educación de la Nación: el Relevamiento Anual 2009 y el Censo Nacional de Docentes 2004².

El Relevamiento Anual capta una vez al año información por escuela sobre matrícula, secciones, docentes y otras características del establecimiento. Su metodología contempla la captación de la cantidad de cargos docentes, horas cátedra y docentes en cada función educativa, para todos los establecimientos del país, en cada uno de los tipos de educación y niveles de enseñanza. Una parte de esa información (cargos y horas) es presentada luego desagregada por provincia y sector de gestión en los Anuarios Estadísticos que publica el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Desafortunadamente el Relevamiento Anual no identifica de manera personal a cada docente del sistema de modo de habilitar una cuenta y clasificación de las personas como unidades. La dificultad que explica esta característica de la fuente es que una parte importante de los docentes tiene más de un cargo, desempeña más de una función y/o ejerce de la docencia en más de un establecimiento, lo que define un mapa de inserciones de docentes en cargos, funciones y escuelas sumamente complejo.

Para poder contabilizar y analizar a los docentes como unidades de análisis es necesario utilizar los Censos Docentes. Esta fuente está diseñada atendiendo a la complejidad que tiene la diversa inserción de los docentes en el sistema, una especificidad que no pueden contemplar los Relevamientos Anuales destinados a capturar información que excede por los lejos a la relacionada con los docentes. En consecuencia, para delimitar y caracterizar el universo de estudio de la encuesta se utilizó el Censo del año 2004 que, si bien registra la foto de los docentes tal cual eran 6 años antes del estudio, cuenta con un status de validez basado en la inexistencia de otra información más actualizada.³

El total de docentes de Argentina según el CND 2004 asciende a 825.250 (no se contabilizan aquí los docentes del sub-sistema universitario). Este total incluye categorías de docentes que no han quedado incluidas en el universo de estudio de la encuesta y que son de diverso tipo. A continuación se presenta una desagregación en cascada de las sub-poblaciones de docentes hasta llegar a la que corresponde al universo de estudio.

² Se trata en ambos casos de las últimas ediciones disponibles de cada fuente de información.

³ La medida en que el colectivo docente se modificó sustancialmente o no entre el Censo 2004 y el momento de realización de este estudio, es algo sobre lo que es difícil hacer afirmaciones. Al respecto, debe tenerse presente que el CND 2004 arrojó una cantidad total de docentes un 22,6% mayor que la relevada 10 años antes por el Censo de 1994. En cuanto a la comparación 1994-2004 algunas conclusiones sugieren que "los docentes de hoy (de 2004) son más que antes; están mejor formados; vienen de familias con mayor nivel educativo y tienen más antigüedad en el oficio (Revista digital El Monitor N° 10, Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/censo.htm>; Consultado el 14-04-11). Se trata de una afirmación sobre cambios en un período de 10 años en los que el sistema mutó de manera significativa (a la luz del proceso de reforma de la década del 90 y de fenómenos de contexto como la profunda crisis de los años 2001-2002), algo que no podría afirmarse para el período 2004-2010 que ha resultado más estable en este sentido.

Cuadro Nº 1
Docentes de Argentina según grandes grupos de
clasificación censal. Total País. 2004. Cantidad.

	Total
Total	825.250
Establecimientos educativos	822.461
Educación formal	804.181
Educación común	759.284
En actividad	689.885
Frente a alumnos	501.789
Ámbito urbano	445.777

Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004

En la provincia de Buenos Aires, el Censo 2004 registró un total de 294.422 docentes, los que representan más de un tercio del total del país (35,7%). Al delimitar el universo de estudio, recortando los docentes (1) en establecimientos educativos, (2) de educación formación, (3) que se desempeñan en educación Común, (4) que están en actividad, (5) ejerciendo frente a alumnos y (6) en escuelas de ámbito urbano, la cifra obtenida es 136.866.⁴ Este es el universo al que hacen referencia todos los resultados del estudio y también la caracterización realizada en esta sección del informe.

Como se ha indicado, el hecho de que los docentes tengan una múltiple inserción en el sistema educativo (en cuanto a cargos pero también en diferentes establecimientos e, incluso, niveles de enseñanza), conduce a un mapa muy complejo de caracterizar. En este sentido, uno de elementos que debe tenerse presente es que los totales de algunos cuadros pueden no corresponder a la suma aritmética de los valores contenidos en cada una de las celdas. Esto se explica por el hecho de que cada docente puede aparecer en más de una de ellas si es que, por ejemplo, se desempeña en dos niveles de enseñanza o si tiene más de una designación en un mismo nivel de enseñanza. La distribución de los docentes que corresponde al universo de estudio de esta encuesta tiene justamente esta característica ya que la sumatoria de los valores correspondientes a las celdas de Primaria, Secundaria y Formación docente es 149.051, 12.185 más que los 136.866 docentes del universo de estudio. Esa diferencia se relaciona con los docentes que se desempeñan en más de un nivel de enseñanza.

Cuadro Nº 2
Docentes de la Provincia de Buenos Aires correspondientes al
universo de estudio por nivel de enseñanza. Año 2004. Cantidad y porcentajes.

Nivel	Total ⁵	Porcentaje docentes	Porcentaje designaciones
Primaria	59.103	43	40
Secundaria	81.717	60	55
Formación docente	8.231	6	6
Total	136.866	109	100

Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004

El análisis por sector de gestión revela que un 7% de los docentes trabaja tanto escuelas de gestión estatal como privada. Se trata de un fenómeno que es algo mayor en el nivel Secundario, hecho que encuentra su razón en la forma de organización del nivel en base a módulos horarios. La distribución global por sector registra una relación de 2 a 1 (65%) a favor del sector estatal. Esta proporción resulta algo menor (58%) en el nivel de Formación docente.

⁴ En el anexo del informe se ofrece información detallada sobre el universo de estudio así como la fundamentación del recorte realizado.

⁵ Los docentes que tienen designaciones en más de un nivel fueron contabilizados en cada uno de ellos. Por eso la sumatoria de los niveles excede el total del cuadro.

Cuadro Nº 3
Docentes de la Provincia de Buenos Aires correspondientes al
universo de estudio por nivel de enseñanza según sector de gestión.
Año 2004. Cantidad y porcentaje.

Nivel	Total	Porcentaje ⁶	
		Estatal	Privado
Primaria	59.103	64	36
Secundaria	81.717	65	35
Formación docente	8.231	58	42
Total	136.866	65	35

Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004

A diferencia de otros sectores de la actividad laboral la docencia es una de las profesiones con amplio predominio femenino. En Buenos Aires las mujeres representan el 79% de los docentes, valor similar al registrado en el resto del país (78%). Esta feminización de la actividad decrece a medida que se analizan niveles de enseñanza superiores. Así, mientras en el nivel Primario las mujeres docentes son el 91%, en el extremo opuesto, correspondiente al nivel Superior de Formación Docente, representan el 71%.

Cuadro Nº 4
Docentes de la Provincia de Buenos Aires correspondientes al
universo de estudio por nivel de enseñanza según sexo.
Año 2004. Cantidad y porcentaje.

Nivel	Total	Porcentaje	
		Mujeres	Varones
Primaria	59.103	91	9
Secundaria	81.717	70	30
Formación docente	8.231	71	29
Total	136.866	79	21

Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004

En muchas de las dimensiones de análisis de la encuesta, las opiniones y percepciones de los docentes muestran variaciones de acuerdo a la edad. Se trata de una variable que refiere no solo a una trayectoria de vida de los actores, sino también a un recorrido particular dentro del sistema educativo, a un momento histórico en que los docentes se formaron y también a una cierta antigüedad en el sistema. La edad promedio de los docentes del universo de estudio es de 40,2 de años, muy similar al 40,3 correspondiente al resto del país. El registro varía incrementalmente en cada uno de los tres niveles: 38,1 para Primaria, 41,0 para Secundaria y 45,5 para Formación docente. La mirada a partir de la variable *edad agrupada* muestra que entre los 30 y los 44 años se encuentra el grupo más nutrido de docentes tanto en el nivel Primario como en Secundario, fenómeno que en el Superior se desplaza en parte hacia el grupo de 45 a 59 años.

⁶ Si bien hay una proporción de docentes que se desempeña en escuelas estatales y privadas (7%), los porcentajes fueron calculados considerando el total cédulas censales (cada docente puede completar más de una si se desempeña en más de una escuela) para obtener un 100% como total por nivel.

Cuadro Nº 5
Docentes de la Provincia de Buenos Aires correspondientes al
universo de estudio por nivel de enseñanza según grupos de edad.
Año 2004. Cantidad y porcentaje.

Nivel	Total	Porcentaje			
		Hasta 29 años	30 a 44 años	45 a 59 años	60 años y más
Primaria	59.103	20	58	21	2
Secundaria	81.717	15	50	30	5
Formación docente	8.231	6	42	42	9
Total	136.866	16	52	27	4

Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004

Por otra parte, el 71% de los docentes bonaerenses tiene por lo menos una designación como titular en el sistema, proporción que resulta mayor al 64% correspondiente al resto del país. El nivel de Formación docente es el que registra el menor nivel de titularización (59%).

Cuadro Nº 6
Docentes de la Provincia de Buenos Aires correspondientes al
universo de estudio por nivel de enseñanza según situación de revista.
Año 2004. Cantidad y porcentaje.

Nivel	Total	Porcentaje	
		Titular	Otra situación
Primaria	59.103	69	31
Secundaria	81.717	70	30
Formación docente	8.231	59	41
Total	136.866	71	29

Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004

En cuanto al origen social de los docentes valorado en función del promedio de años de escolaridad de sus padres, la media de años de escolaridad alcanzada es de 8,5, esto es, algo más que el Primario completo (equivalente a 7 años). Los docentes que provienen de hogares con nivel educativo bajo (donde el promedio de años de estudio de los padres no alcanza los 7 años) son el 23%. Esta categoría es algo mayor entre los docentes de nivel Primario (25%) y menor en el de Formación docente (19%). En el resto del país, los valores registrados son muy similares a los de la provincia de Buenos Aires.

Cuadro Nº 7
Docentes de la Provincia de Buenos Aires correspondientes al
universo de estudio por nivel de enseñanza según nivel de educación de los padres.
Año 2004. Cantidad y porcentaje.

Nivel	Total	Porcentaje		
		Bajo Hasta Primario incompleto	Medio Primario completo a Secundario incompleto	Alto Secundario completo o más
Primaria	59.103	25	53	21
Secundaria	81.717	21	53	27
Formación docente	8.231	19	51	30
Total	136.866	23	53	24

Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004

En suma, los docentes correspondientes al universo de estudio de la encuesta realizada esta tienen características muy similares a los de su misma clase en el resto del país. Se trata de un plantel de 138.866 docentes que se concentran mayoritariamente en el nivel Secundario y, en menor medida,

Primario, así como predominan los que tienen inserción en el sector estatal. Se han analizado también otras características personales como sexo, la edad y el nivel educativo de su hogar de origen, siempre en base a la información censal. En las secciones que siguen, se completará esta descripción en base a la información muestral que surge de la encuesta.

Posición social y status

El status social de la profesión docente adquiere relevancia para las políticas educativas en varios niveles. Por una parte, puede considerarse que el proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por la imagen que la comunidad tiene del docente. Tanto los estudiantes como sus padres definen sus cursos de acción hacia el maestro, en gran medida por la posición que se le asigna en las relaciones sociales. Por otro lado, es importante considerar de qué modo las políticas de jerarquización de la docencia reportan consecuencias para el status de la profesión, ya que de allí se desprenden, entre otros efectos, resultados en cuanto a atracción de más y mejores perfiles de futuros docentes. Por último, la posición social de los docentes determina la cantidad de recursos disponibles para invertir en su formación permanente. Para un próximo estudio queda pendiente un análisis de las percepciones que otros actores tienen de la docencia. En esta oportunidad se ha abordado la percepción que los propios docentes de la provincia tienen de su posición social así como lo que se desprende del análisis de estadísticas oficiales sobre pobreza.

Docentes y pobreza

Un 5,9% de los docentes entrevistados cree que su hogar es pobre. Se trata de una proporción que varía del 4 al 8% según los diferentes grupos de entrevistados, con excepción de aquellos definidos por variables de estratificación social como quintiles de ingreso, nivel socio-económico y percepción y movilidad de clase. Como era de esperar, y confirmando la validez de los indicadores utilizados, en las categorías inferiores de esos grupos la proporción de los que se sienten pobres se incrementa exponencialmente.

La auto-percepción de pobreza es una variable de orden subjetivo, en tanto deja que el propio sujeto determine si es afectado por esta condición. Se trata de una de las estrategias posibles para analizar el fenómeno de la pobreza. Su importancia reside en que dicha percepción puede estar asociada a ciertas conductas o estados de ánimo que tienen consecuencias para lo social. Por otra parte, la pobreza puede ser analizada desde parámetros objetivos a través de una valoración de las condiciones materiales, en cierto punto independientes de la evaluación que puedan realizar los propios sujetos. Es en este sentido que las estadísticas oficiales miden la incidencia de la pobreza. A partir de la Encuesta Permanente de Hogares implementada por el INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) puede estimarse la incidencia de la pobreza en los docentes que residen en las grandes ciudades de la provincia.⁷ Si bien la auto-percepción de pobreza es algo mayor al porcentaje correspondiente a las mediciones objetivas, podría considerarse que ambos indicadores se encuentran en un mismo orden general por cuanto varían en un rango bajo (del 1 al 6%). Cabe tener en cuenta que por lo general la condición objetiva no es homóloga de la percepción subjetiva. En otros estudios análogos se observa que la pobreza percibida es más elevada que la pobreza objetiva (estructural o por ingresos). Por otra parte, no es posible sacar conclusiones contundentes con estos resultados ya que se trata de estimaciones con un alto margen de error debido a la reducida cantidad de casos afectados por el fenómeno.

⁷ Para realizar esta estimación, se ha seleccionado en la base para usuarios de la EPH a los "ocupados de educación" que se desempeñan en establecimientos correspondientes a la "rama de enseñanza". Este es el universo de docentes con cargos frente a alumnos en el sistema educativo. Por otro lado, se han seleccionado los 6 aglomerados correspondientes a la provincia de Buenos Aires, dos de los cuales (San Nicolás-Villa Constitución y Carmen de Patagones-Viedma) tienen un área compartida con otras provincias (completan la lista: Partidos del Gran Buenos Aires, Gran La Plata, Mar del Plata-Batán y Bahía Blanca-Cerri). Por último se han identificado dos tipos de valores de la Canasta Básica Total de cada hogar (según la metodología del adulto equivalente) a partir de los guarismos del Índice de Precios al Consumidor de GBA generado por INDEC para marzo de 2010 y de los correspondientes al IPC-7 (promedio ponderado del Índice en 7 provincias que no han cambiado su metodología de medición en los últimos años) para el mismo período y elaborado por CENDA (Centro de Estudios para el Desarrollo Argentino). <http://cenda.org.ar>. Consultado el 11-04.2011.

Cuadro Nº 8
Docentes y pobreza en la Provincia de Buenos Aires.
Año 2010. En porcentaje.⁸

	Porcentaje
Auto-percepción de pobreza según la encuesta (Noviembre 2010)	5,7
Pobreza en docentes de los aglomerados de Buenos Aires. IPC INDEC (1º Sem. 2010).	0,9
Pobreza en docentes de los aglomerados de Buenos Aires. IPC-7 CENDA (1º Sem. 2010).	2,3

Auto-percepción de clase

La forma en que los docentes se auto-clasificaron según una escala posible y sencilla para valorar su posición social concentró a la mayoría de los entrevistados en un punto medio. En efecto, dos tercios (68%) se clasificaron en la “clase media”, en tanto el tercio restante se concentró fundamentalmente en el ítem “clase media-baja” (22%).

Cuadro Nº 9
Auto-percepción de clase según región, nivel de enseñanza y sector de gestión. En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector de gestión	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatal	Privado
Alta	0	1	0	0	1		0	1
Media alta	6	6	5	5	6	5	5	8
Media	68	68	68	71	67	69	69	66
Media baja	22	22	21	18	23	20	21	23
Baja	1	1	1	2	1	1	1	0
No sabe	3	3	4	5	3	4	4	2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Se afirma habitualmente que la docencia ha perdido parte del prestigio de que gozara en décadas pasadas. En ocasiones se traza una comparación del rol que los maestros y profesores tenían en algunas poblaciones distantes de la ciudad-puerto, con otras figuras sociales de relevancia como el juez, el médico o el sacerdote de la comunidad. También se ha considerado a los docentes como “agentes de la cultura” en hábitats en los que la población debía ser incorporada a los usos y hábitos de la sociedad moderna, y por lo tanto, se ha considerado a esta profesión como un “apostolado”. Estos discursos sobre la docencia remarcan una condición social del maestro que lo ubica, por decir lo menos, por encima de un imaginario punto medio en la escala social. En oposición a esta concepción, un 22% de los entrevistados se ubicó por debajo de ese punto medio, clasificándose en las categorías “media baja” (21%) y “baja” (1%). Los grupos de docentes en los que resultaron más importantes estas categorías son los más jóvenes, los de artes y deportes, los de formación normalista y, en particular, aquellos que también se visualizan como pobres, con una situación económica inferior a la de sus padres y que pertenecen al nivel socio-económico bajo.

La movilidad social

De un modo bastante frecuente se señala que la Argentina fue una sociedad con marcada movilidad social ascendente durante décadas. En ese marco, la docencia ha ocupado un sitio especial como vehículo de ascenso social, primero para los hijos de los inmigrantes de ultramar; luego para algunos segmentos de los hijos de los migrantes internos. Se afirma también que esta visión de una sociedad

⁸ Estas estimaciones en base a la EPH tienen un margen de error del orden del 25% al 30% motivo por el que deben ser consideradas con mucha cautela.

que ampliaba fronteras, con una burocracia escolar que ampliaba horizontes sociales, parece haberse desdibujado hace algunas décadas. Es preciso considerar que, todavía hoy, para muchos sectores sociales la docencia forma parte de una estrategia de conservación o mejoramiento de la condición social. Para muchas familias de centros urbanos pequeños, la formación docente es la única alternativa a mano para que sus hijos continúen estudios en el nivel superior. Por otra parte, no hay que olvidar que la elección de carrera, en especial para las mujeres, puede también constituirse en un medio para mejorar las chances de realizar una alianza matrimonial ventajosa y de esta manera mejorar la posición que se tiene en la sociedad. En otras palabras, el título docente no solo garantiza empleo e ingresos estables y previsibles, sino también un status o prestigio social que bien puede convertirse en otras especies de capital.

En la encuesta realizada, casi la mitad de los docentes (48%) afirmó que su situación económica era mejor a la de sus padres cuando era niño, mientras que el 21% indicó que era peor y un 31% señaló que era igual. En general, tanto los docentes varones (58%), los que se desempeñan en estatal (53%) y los maestros de grado (55%) son los que señalaron con mayor frecuencia que su situación era mejor a la de sus padres. Ocurre lo mismo pero con mucha mayor claridad entre los que pertenecen al nivel socio-económico alto (75%), los que se clasificaron en clase alta-media alta (69%).

Cuadro Nº 10
Auto-percepción de movilidad social según región, nivel de enseñanza y sector de gestión. En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector de gestión	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatal	Privado
Mejor	48	48	46	51	47	47	53	38
Igual	31	30	33	31	30	35	27	36
Peor	22	22	21	18	23	18	20	25
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Se ha utilizado la variable “nivel educativo de los padres de los entrevistados” para aproximar la situación económica del hogar de origen de los docentes. Así se construyó un promedio de años de estudio del padre y madre que fue categorizado en tres grupos o niveles educativos: bajo, medio, alto. Al desagregar la percepción sobre la propia movilidad social según el nivel educativo de los padres, se verifica que los docentes que provienen de hogares con alto nivel educativo son los que en mayor proporción señalaron estar peor. Pero más allá de las diferencias entre grupos, aún en los entrevistados cuyos padres con nivel superior de educación, se constata que también son mayoría los que dicen tener una situación económica mejor que sus padres (43%)

Cuadro Nº 11
Auto-percepción de movilidad social según nivel educativo de los padres.⁹ En porcentaje.

	Total	Nivel educativo del madre y padre		
		Bajo (hasta Prim Com)	Medio (Sec Inc y Sec Com)	Alto (Terc/Univ Inc o Com)
Mejor	48	49	49	43
Igual	31	33	31	25
Peor	22	18	20	31
Total	100	100	100	100

Percepción de la situación social de los alumnos

⁹ La relación entre esas variables es estadísticamente significativa al 0,001 y con una fuerza de asociación de 0,122 según el coeficiente Phi.

Se consultó a los docentes sobre el nivel socio-económico de “la mayoría de los alumnos de su escuela”. El objetivo de la indagación era doble. Por un lado conocer efectivamente las percepciones docentes sobre este punto, ya que se ha escrito mucho respecto del impacto que ellas tienen sobre los resultados escolares que los estudiantes pueden alcanzar. El otro objetivo era utilizar el dato para estratificar las escuelas según este criterio ante la falta de información actualizada para clasificar a los establecimientos según el nivel socio-económico de sus alumnos.¹⁰

A partir de las cinco categorías simétricas que se ofreció a los encuestados en una escala (alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo) la opción mayoritariamente elegida por los docentes fue “medio-bajo”: el 40% ubicó a la mayoría de los alumnos de su escuela de referencia (aquella en la que tiene el cargo con mayor antigüedad) en ese punto de la escala y por debajo de un imaginario punto medio de la pirámide social. Además, un 18% definió a los estudiantes como de nivel económico “bajo”, totalizándose un 58% que correspondería al nivel socio-económico “bajo o medio-bajo”. Se trata de una distribución que dibuja una forma de pirámide con una base ancha, aunque el extremo inferior de la escala no sea el más frecuentemente elegido.

Cuadro Nº 12
Percepción del nivel socio-económico de los alumnos. En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector de gestión	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Alto	1	1	2	1	1	7	1	2
Medio alto	6	5	8	8	5	7	2	12
Medio	34	30	42	32	34	46	21	57
Medio bajo	40	41	37	37	41	35	49	23
Bajo	18	20	11	22	17	4	26	3
No sabe	2	3	0	0	3	1	1	3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Para profundizar la descripción a partir del cruce con otras variables del estudio, se construyó un indicador que resume el porcentaje de encuestados que eligió las opciones “medio-bajo” o “bajo”. Teniendo como punto de referencia el 58% mencionado en el párrafo precedente, en el Conurbano la percepción de alumnos de nivel socio-económico bajo o medio-bajo es mayor (61% versus el 48% correspondiente a Interior). En la desagregación del Conurbano según estratos de pobreza, se verifica que las percepciones de los docentes están en sintonía con la información utilizada para estratificar (nivel educativo de los jefes de hogar) ya que el indicador asciende al 77%, 19 puntos porcentuales por encima del promedio. Respecto de la edad, se observa que entre los docentes de más edad el indicador llega al 68%. Ya que se conoce que los docentes de más antigüedad (y la edad está asociada fuertemente a esta variable) tienden a ejercer en establecimientos a los que asiste la población de mayor nivel socio-económico (escuelas en el centro de las localidades o que reciben a alumnos cuya situación social se considera “buena”), resulta difícil explicar estos resultados si no tuviéramos en cuenta que se trata de una percepción y que su lógica puede distanciarse más o menos de otras lecturas de carácter objetivo. En tal caso podría conjeturarse que los docentes de más edad, son aquellos que tal vez se inscriben con mayor claridad en una visión de la educación que señala la mengua social que ha padecido el colectivo de alumnos que ingresa al sistema.

Los entrevistados correspondientes al nivel de Formación docente han consignado 39% de estudiantes en los niveles bajo y medio-bajo. Podría reconocerse en este registro la existencia del proceso de selección social que realiza cada uno de los niveles de enseñanza del sistema,

¹⁰ El último dato censal disponible para escuelas primarias y secundarias corresponde al cuestionario familiar del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) del año 2000. Más allá del tiempo transcurrido, el principal problema del indicador surgido de ese cuestionario es que no puede aplicarse a las nuevas escuelas creadas desde entonces ni a aquellas cuyo CUE (Clave Única de Establecimiento) haya cambiado como consecuencia de la reforma en la estructura de los niveles de enseñanza. Se trata de un conjunto de escuelas muy amplio y variable según las jurisdicciones. La alternativa a esta fuente es la atribución a la escuela de indicadores resumen (por ejemplo, porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas) de las áreas censales según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001. Además del tiempo transcurrido desde este relevamiento, las limitaciones de este indicador se deben a que no caracteriza a los alumnos de la escuela sino a su contexto (fracción censal o “barrio”) lo que incorpora un cierto y desconocido nivel de error.

clausurando la llegada al Superior para un estrato determinado. Por otra parte, y retomando la hipótesis de la segmentación social del sistema, los entrevistados de escuelas de gestión estatal confirman en gran medida dicha hipótesis al consignar que el 75% de sus alumnos pertenecen al nivel bajo o medio bajo contra el 26% verificado en privado. Por último, los docentes de mayores ingresos y cuyos hogares pertenecen al nivel socio-económico “alto” señalan una mayor proporción (65%) de alumnos de bajo y medio-bajo, hecho que podría entenderse si se considera que las personas asignan una condición determinada a otros sujetos sociales según el contexto social típico por el que transitan. En este mismo sentido, podrían interpretarse los valores del indicador en el grupo de docentes que se auto-clasificó en las categorías superiores de las preguntas sobre clase y movilidad social.

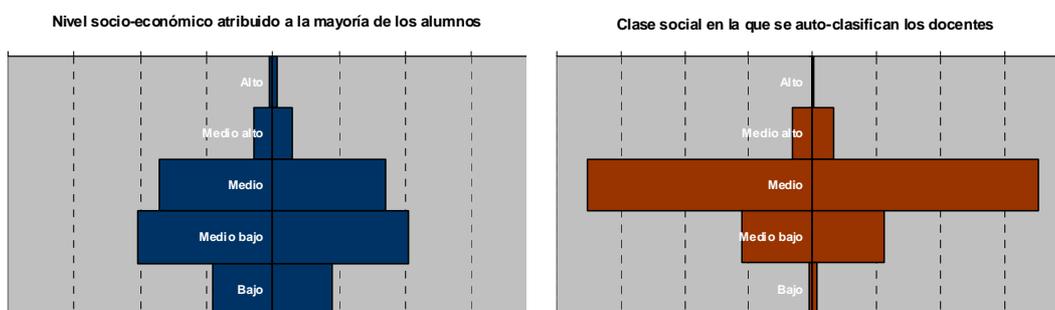
Cuadro Nº 13
Porcentaje de docentes que clasificó a los alumnos de su escuela
en los niveles socio-económicos bajo o medio bajo según variables seleccionadas.

Variable	Categorías	Porcentaje
Total		58
Región	Conurbano	61
	Interior Prov Bs As	48
	Pobreza baja	49
Estratos Conurbano	Pobreza media	49
	Pobreza alta	77
	Hasta 29 años	57
Edad	30 a 39 años	57
	40 a 49 años	59
	50 y más años	68
	Primario	59
Nivel de enseñanza	Secundario	58
	Formación Docente	39
Sector de gestión	Estatal	75
	Privado	26
	Universitario	48
Tipo de título docente	Terciario no universitario	60
	Escuela Normal	71
	Otro tipo de título docente	66
	Sin título docente	40
Cuartiles ingreso persona hogar	1	57
	2	58
	3	56
	4	65
Nivel socio-económico del hogar	Bajo	53
	Medio	59
	Alto	65
Auto-percepción de clase	Alta Media alta	75
	Media	56
	Baja Media baja	57
Auto-percepción de movilidad social intergeneracional	Mejor	62
	Igual	55
	Peor	48

Por último, se realizó una comparación entre la pirámide social que se desprende de la percepción que los docentes tienen del nivel socio-económico de los alumnos y del propio. Se observa que la mirada sobre los alumnos define una pirámide con una base más ancha, esto es, con valores promedio más bajos. La estructura de la pirámide docente tiene una forma de rombo con una robusta

franja media y valores extremos de menos importancia. Podría pensarse que la diferencia entre ambas pirámides es un resultado consistente con la estructura social considerada a partir de un análisis objetivo en base a estadísticas de empleo e ingresos, ya que mientras los alumnos del sistema educativo (en particular los del nivel primario) son “representativos” de la estructura social en su conjunto, los docentes se reclutan de franjas sociales sesgadas hacia los estratos medios de la pirámide.

Cuadro Nº 14
Pirámides sociales de alumnos y docentes
según las representaciones de los docentes.



Del análisis realizado sobre la condición social de los docentes de la Buenos Aires surge una imagen de un sector social predominantemente de clase media y, en menor medida, de clase media-baja; con un segmento muy pequeño que se considera y/o que es pobre (según las estadísticas oficiales); que en gran medida afirma tener una condición económica mejor a la de la generación previa, pero conviviendo con una quinta parte que cree que su situación ha decaído. Se trata de un estrato para el que el oficio docente no ha redundado en un sentimiento de mejora en su situación social.

Por otra parte, en la imagen que los docentes tienen de los alumnos, adquieren mayor importancia los estratos bajo y medio-bajo, en particular en los docentes que ejercen en escuelas estatales, lo que remite a la creciente segmentación del sistema educativo.

Por último, estos resultados dejan material para reflexionar respecto de la relación entre la auto-estima social del docente y su rol en la escuela y frente a la comunidad. Puede ser productivo incorporar algunas de estas conclusiones en el diseño de acciones para la jerarquización y la formación de los docentes. Otra reflexión al respecto apunta a los determinantes económicos de la condición social docente. Se asume como problemática y no lineal esta relación, en la medida que una mejora en las condiciones de trabajo y salariales de los docentes no conduce inmediatamente, y tal vez ni siquiera mediatamente, a un incremento de su prestigio y su auto-valoración. Dichas mejoras pueden no ser percibidas cabalmente por los agentes sociales y por lo tanto no transformarse en incentivos que atraigan nuevos y potenciales buenos docentes.

Condiciones de trabajo

La profesionalización del docente y el objetivo de responsabilidad profesional son demandas que se expresan en la política educativa actual pero que con frecuencia omiten las consideraciones acerca de las condiciones sociales y técnicas de su realización. En el caso de la docencia, la confrontación entre autonomía profesional y control social es permanente. Los que denuncian la falta de autonomía la vinculan a la subordinación a formas diversas de controles burocráticos y administrativos. Quienes sostienen la necesidad de una autonomía limitada no tienen en cuenta que en el enfoque burocrático no tienen cabida el control no experto, en la medida en que este no se fundamenta en criterios técnicos. Los que sostienen que el docente debería tener autonomía en el desarrollo de sus actividades lo hacen desde una interpretación del modelo liberal de profesionalización; es decir, donde la autonomía es entendida como delimitación del ámbito de competencias y el desempeño de su actividad está ligada solo a criterios de dinámica del mercado, separado del control social y político.

Nos interesará en este apartado conocer las percepciones de los docentes sobre las condiciones objetivas y subjetivas de su desempeño laboral para indagar sobre uno de los conceptos mínimos que se encuentran involucrados en la idea del profesional o la profesionalización que es el relacionado con el grado de autonomía y responsabilidad ejercidas dentro del ámbito de trabajo. Para ello, se les pidió a los entrevistados que indiquen el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones entorno a un conjunto de actividades relacionadas con distintas dimensiones de su trabajo dentro del ámbito escolar que involucraban a su vez, grados variables de compromiso y decisión de las tareas requeridas.

Cuadro Nº 15
“Indique cuál es el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones en relación a...”
Porcentaje de “Mucho” + “Bastante” según región, nivel y sector

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Métodos didácticos	92	90	96	91	92	93	91	94
Material didáctico	88	86	94	85	89	88	85	95
Evaluación de los alumnos	87	85	91	90	86	89	84	92
Plan anual de actividades	86	84	88	90	84	86	84	89
Contenidos que se enseñan	73	73	72	72	73	73	71	75
Proyecto pedagógico de la escuela	71	71	70	74	70	72	67	78
Reglamento de convivencia	68	68	70	73	67	72	67	71
Horario de trabajo	57	59	54	65	55	59	54	63
Proyectos de ministerios /otras inst	56	56	56	60	55	63	58	52
Diseño curricular	54	53	55	61	51	57	54	53

El análisis de los datos da cuenta que para la inmensa mayoría de los entrevistados la elección de métodos didácticos y estrategias de enseñanza es la actividad en la que los docentes experimentan mayor grado de libertad en su trabajo (92%). Le siguen la elección de libros de texto y materiales didácticos (88%), la evaluación de los alumnos (87%) y la elaboración del plan anual de actividades (86%). En todos los casos, por lo menos el 80% de los docentes dijo sentir “mucho” o “bastante” libertad. Se observan algunas diferencias entre las regiones y niveles del sistema probablemente relacionadas en el primer caso, a grados variables con que operan la complejidad de los contextos sobre las instituciones e individuos y en el segundo, con los requerimientos propios de cada nivel educativo. Cabe señalar que, salvo en algún caso puntal -que tampoco supera los 5 puntos promedio-, no se observan diferencias importantes entre las opiniones de los docentes según el sexo,

la edad y nivel socioeconómico. Esta homogeneidad relativa de las respuestas podría informar acerca de la existencia de un consenso en el cuerpo docente sobre estos temas que logra trascender las diversas situaciones particulares. En el polo opuesto, la menor autonomía es experimentada en la elaboración del diseño curricular y proyectos extra-escolares y en la organización de los tiempos de trabajo, todas categorías con valores promedios inferiores al 60%. El grupo de opciones con porcentajes intermedios -que rondan entre el 65 y el 75%- quedó integrado por tres opciones: la definición de los contenidos de la enseñanza, del proyecto pedagógico de la escuela y del reglamento de convivencia de la institución.

Sin bien la implicancia de los docentes es claramente mayor en el plano de la ejecución de actividades pedagógicas dentro del aula que en las instancias de definición de las políticas y contenidos, es importante destacar la distancia sistemática que mantienen en casi todas las categorías los valores señalados por los docentes del sector privado respecto a los del estatal. Aunque la variación es más notable en algunas categorías más que en otras, vale tomar nota de la percepción de mayor autonomía que experimentan los docentes que trabajan en el ámbito privado. Seguramente, estas distancias se deban a la lógica propia que imponen sobre los maestros y profesores cada uno de los modelos organizacionales que apuntan en el sector privado a generar mayores grados de responsabilización de los actores en los procesos de trabajo mientras que en las estructuras burocráticas estatales perduran ciertas rigideces en la definición de los puestos y las tareas, fuerte supervisión y control administrativo del trabajo realizado.

Pero más allá de la percepción sobre lo que ocurre en el trabajo cotidiano dentro de sus instituciones, es interesante indagar cuáles son las aspiraciones en torno a este problema y conocer las demandas de participación de los docentes en los procesos de trabajo. Para ello se les solicitó que señalaran las dimensiones en las que desearían incrementar sus márgenes de libertad para tomar decisiones en la institución colectivamente.

Cuadro Nº 16
“En cuáles de las siguientes dimensiones, Ud. considera que los docentes deberían incrementar sus márgenes de libertad para tomar decisiones en la institución colectivamente”
Porcentaje de “mayor libertad”

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estat. l	Privado
Diseño curricular	36	35	40	27	39	41	35	38
Proyectos de ministerios/otras inst.	36	34	39	33	37	33	35	37
Horario de trabajo	35	34	36	23	38	39	35	34
Contenidos	27	27	27	23	28	32	27	27
Reglamento de convivencia	26	25	27	19	28	23	25	26
Proyecto pedagógico	22	21	23	17	23	25	22	21
Métodos didácticos	21	23	16	23	21	22	20	24
Elección material didáctico	19	20	16	28	17	23	20	18
Plan anual de actividades	19	19	18	18	19	22	18	21
Evaluación de los alumnos	17	17	18	17	17	21	17	17

Lo primero que indican los datos es una gran dispersión de las demandas ya que no se observan claros consensos en las categorías consignadas. Entre las actividades más señaladas en que los docentes desearían tener mayor margen de libertad se destacan la definición del diseño curricular (36%), la elaboración de proyectos que dependen de otras instituciones (36%) y en la organización del horario de trabajo (35%), datos coincidentes con el cuadro anterior donde estas mismas categorías eran señaladas como las actividades donde experimentaban menos libertad. En particular en el diseño curricular, son los docentes de FD los que más demandan autonomía (41%). Este fenómeno se repite con bastante regularidad: en los niveles de enseñanza más altos es mayor la

expresión de deseos por mayor libertad en la organización del propio trabajo y de las acciones de la institución. Asimismo, se observa igual tendencia según el nivel socioeconómico de los hogares ya que los que se ubican en el extremo más alto se elevan sistemáticamente varios puntos del nivel promedio (56% para la primera categoría; 46% para la segunda y 39% para la tercera). El corte por región marca algunas diferencias a favor del interior de la provincia pero se normaliza por sector de gestión donde los niveles de acuerdo son relativamente parejos en todas las respuestas.

Por otro lado, la demanda más baja de participación se da en los ítems donde habían declarado sentir mayor nivel de libertad como la elección de material didáctico, definición del plan anual de actividades y la evaluación de los alumnos, con valores promedios que no llegan al 20%.

Sin embargo, es preciso reconocer que el objetivo de responsabilidad profesional, entendido como mayor autonomía en el desempeño, entra muchas veces en conflicto con el objetivo de la participación y toma de decisiones conjuntas. La posibilidad efectiva de participación en diversas instancias de ejecución depende en sumo grado de la presencia de una cultura profesional que fomente la implicación de los docentes en los procesos colectivos de tomas de decisión. El papel de la colaboración entre los distintos actores implicados en el proceso pedagógico y la definición del marco donde ellas se realizan, resultan un punto clave para llevar adelante tales propósitos. Dado que la profesión docente en muchos aspectos sigue caracterizándose por cierto grado de aislamiento y por la falta de apoyo y asesoramiento de las instancias autorizadas, nos interesó conocer quiénes son los actores principales que dentro de los establecimientos llevan adelante la iniciativa de promover el trabajo en equipo.

Cuadro Nº 17
“¿Quiénes promueven principalmente en su escuela el trabajo en equipo?”
Según región, nivel y sector. En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatad	Privado
Director o Vicedirector	65	62	74	76	61	69	60	74
Otros docentes	22	26	14	17	24	12	28	13
Coordinador/a del departamento/ciclo	5	6	4	1	7	11	6	5
En mi escuela no se promueve el trabajo en equipo	5	4	5	4	5	4	5	5
Supervisor	1	1	2	0	1	2	1	2

Los directores y vicedirectores (65%) son señalados como los principales promotores del trabajo en equipo en las escuelas, fenómeno algo más acentuado en la región Interior (74%) y en el nivel Primario (76%) pero notablemente extendido en el sector privado donde los valores ascienden a 74%, 14 puntos sobre los del sector estatal. A más de 40 puntos de distancia, aparecen los docentes en segundo (22%). Aquí, contrariamente al caso anterior, el grado de acuerdo es significativamente mayor en el conurbano (26%), en el nivel Secundario (24%) y en el sector estatal (28%). Por último vale mencionar que solo un 5% de los encuestados ha manifestado que el trabajo en equipo no es promovido en su escuela, dato que resulta alentador y que enuncia al menos la presencia de una intencionalidad en las escuelas tendiente a promover el papel de la participación y colaboración en los procesos de trabajo.

Por último, se exploró que nivel de bienestar que experimentan los docentes bonaerenses con su trabajo. La variable “satisfacción en el trabajo” puede analizarse según dos dimensiones básicas. La primera tiene que ver con el contenido mismo de la actividad, es decir, con lo que la define como tal. La segunda, con diversas dimensiones del contexto en que ésta se lleva a cabo (las características de la institución, la relación con los padres, etc.) y con las recompensas obtenidas (salario, estatus profesional). Teniendo presente estas dimensiones analíticas se les pidió a los entrevistados que indiquen el grado de satisfacción con su tarea comparando con el momento en que iniciaron su carrera con el objetivo de establecer una comparación en el tiempo.

Cuadro Nº 18
Grado de satisfacción con el trabajo comparando con el momento en que inició su carrera.
En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatad	Privado
Más satisfecho	48	47	52	64	44	53	42	61
Igual	26	28	22	23	27	30	29	21
Menos satisfecho	22	21	24	10	25	13	24	17
No sabe	4	4	3	3	4	4	5	1

Casi la mitad de los docentes (48%) señalaron sentirse más satisfechos que al comienzo de su carrera, proporción que resulta mayor en el Interior (52%) y el nivel Primario (64%). La edad está también muy asociada con esta variable: a menor edad mayor es la expresión de satisfacción (59% contra 35% en los rangos) lo cual induce a pensar que la decepción viene con el paso de los años y luego de un buen trecho de carrera laboral. En privado (61%) también es notoriamente mayor el grado de satisfacción respecto de los docentes del sector estatal (42%).

En el otro polo de la escala, quienes se encuentran al momento menos satisfechos con su trabajo que al inicio (22%), se destacan los docentes del secundario (25%) y nuevamente los del sector estatal (24%). La insatisfacción crece también a medida que aumenta la edad (hasta 29 años, 8%; de 30 a 39 años, 13%; de 40 a 49 años, 28% y 36% para los docentes de 50 años y más) y se asciende la escala social (NSE alto, 32%; medio 21%, bajo 18%). Este último fenómeno que a primera vista puede resultar llamativo da cuenta de cierto desajuste entre las condicionantes objetivos y subjetivos de los actores sociales ya que la percepción de carencias no se vincula tan directamente a las cuestiones materiales sino más bien a las expectativas. Asimismo, los docentes con títulos universitario (22%), terciario (21%) y normal (22%) señalan con mayor frecuencia la insatisfacción en su trabajo que los docentes que no tienen título (16%). Puede suponerse que la satisfacción se asocia con el nivel de exigencias y expectativas y que éstas suben con el nivel de calificación de los agentes.

Por último, que la variación en el grado de satisfacción que expresaron los docentes está asociada directamente con el nivel socio-económico predominante de los alumnos del establecimiento (definido éste según criterio de los docentes). En este caso existe una especie de asociación entre la condición social y la satisfacción en el trabajo aunque las buenas condiciones no se asocien necesariamente con la condición docente.

Cuadro Nº 19
Grado de satisfacción con el trabajo comparando con el momento en que inició su carrera
según el NSE percibido de los alumnos. En porcentaje

	Total	Región			
		Alto Medio-alto	Medio	Medio bajo	Bajo
Más satisfecho	48	81	54	45	34
Igual	26	8	22	29	33
Menos satisfecho	22	9	19	23	31
No sabe	4	1	5	3	3

Dimensiones pedagógicas y política educativa

La relación pedagógica constituye un tipo de vinculación entre docentes, alumnos y saberes que configura diferencialmente las trayectorias educativas de los sujetos. Lejos de circunscribirse estrictamente al espacio del aula, las relaciones que se establecen tienen lugar en espacios, tiempos y situaciones que se constituyen cultural, social y políticamente, rebasando el ámbito estrictamente escolar. El lugar asignado a docentes, alumnos y contenidos en esta relación ha sido objeto de numerosas discusiones y debates en el campo pedagógico, así como los tipos de vinculación esperados entre sí. Partiendo de estas primeras consideraciones, se propuso a los docentes reflexionar acerca de una serie de temas vinculados a dimensiones pedagógicas relevantes y de política educativa con el objeto de comprender algunos de los supuestos a partir de los cuales organizan sus prácticas al interior de las escuelas: desempeño de sus alumnos, factores que inciden en el aprendizaje, responsabilización por los procesos de enseñanza – aprendizaje, disciplina y relación docentes – alumnos, percepción, expectativa sobre los alumnos.

El primer objetivo fue conocer cómo perciben los docentes bonaerenses el desempeño de sus alumnos en el área de lectura y escritura, convocándolos a calificar sus competencias de acuerdo a una escala de valores predeterminada.

Cuadro Nº 20
Opinión sobre las competencias de lectura de la mayoría de sus alumnos
según región, sector y nivel educativo. En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatad	Privado
Muy buenas	8	7	10	15	5	15	4	15
Buenas	44	43	47	65	38	60	39	53
Malas	39	41	35	16	46	21	48	23
Muy malas	6	6	6	1	7	3	6	5
No sabe	3	4	2	3	3	1	3	3

Cuadro Nº 21
Opinión sobre las competencias de escritura de la mayoría de sus alumnos
por región, sector y nivel educativo. En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatad	Privado
Muy buenas	4	4	7	7	4	7	2	9
Buenas	42	42	41	67	34	55	37	50
Malas	42	42	41	20	48	32	47	32
Muy malas	8	7	9	2	9	4	9	4
No sabe	4	5	3	5	4	2	4	5

Claramente, las valoraciones respecto del desempeño de la lectura y escritura de los estudiantes están divididas entre quienes tienen una posición positiva y negativa. Para el caso de la lectura por ejemplo, poco más de la mitad considera que sus alumnos se desempeñan “bien o muy bien” (52%) y otro tanto “mal o muy mal” (45%). El fenómeno se repite para la escritura, donde un 46% opina que

sus alumnos desarrollan “bien o muy bien” esa competencia (46%) y la otra mitad lo contrario (50%). A pesar de la paridad de los valores expuestos es posible advertir que las valoraciones son sensiblemente más positivas en el caso de la lectura lo cual denota la mayor complejidad implicada en el proceso de escritura.

Si bien las diferencias por región no ofrecen datos demasiados relevantes, el análisis por nivel y sector en cambio, arroja distancias considerables. Respecto al primer factor, quienes se muestran notablemente más optimistas sobre el nivel de lecto-escritura adquirido en sus cursos son los docentes del nivel primario quienes se elevan del promedio por márgenes muy amplios (80% y 74% respectivamente). Sin embargo, esta posición que puede resultar a primera vista un tanto exagerada se explique por la responsabilidad indelegable que tienen los maestros sobre este objetivo ya que difícilmente las deudas en esta materia puedan imputarse hacia fuera de su ámbito de injerencia. Por otra parte, los de FD se muestran mucho más dispuestos a valorar positivamente las destrezas de lecto-escritura que los de nivel secundario que se muestra como el segmento más crítico respecto a este ítem (75% lectura y 62% escritura, 43% lectura y 38% escritura respectivamente). Esta percepción crítica de los docentes de nivel medio acerca de las competencias desarrolladas por los alumnos, merece un comentario. El secundario es un nivel particularmente complejo. Es de masificación reciente, pero en condiciones sociales y escolares notablemente diferentes del secundario de la época fundacional, la cual sigue ofreciendo a los docentes los esquemas de referencia con los que juzgan el presente del nivel. Es probable que las percepciones de los docentes coincidan con la realidad objetiva, ya que muchos alumnos del secundario llegan a ese nivel con un bajo capital heredado y escolar, lo que dificulta su experiencia de aprendizaje en el secundario y complica la tarea de los docentes. Estos inevitablemente tienden a comparar a los estudiantes del presente con los del pasado. Estos últimos eran el resultado de un proceso de selección social (autoexclusión) y escolar (vía exámenes, requisitos de ingreso y promoción, etc.). En la comparación, lo más probable es que los alumnos actuales pierdan con los de un pasado que además de real, es mítico o imaginado con todas las exageraciones asociadas a las inevitables exageraciones de la memoria colectiva (siempre interesada).

A su vez, los docentes del sector privado mantienen una percepción mucho más positiva que los del sector estatal respecto a sus alumnos, y superan sistemáticamente en todas las opiniones favorables al sector estatal. Este fenómeno seguramente se puede relacionar a diferencias en la composición social del alumnado que recibe cada sector y la distancia de sus capitales culturales respecto al capital escolar. En efecto, los docentes que trabajan con alumnos de nivel socioeconómico medio alto y alto tienen una opinión mucho más favorable sobre las competencias de lecto-escritura de sus alumnos en relación con los que trabajan con sectores medios bajos y bajos.

Cuadro Nº 22
Opinión sobre las competencias de lectura de la mayoría de sus alumnos
según nivel socioeconómico percibido de los alumnos. En porcentaje

	Total	NSE de los alumnos				
		Alto	Medio Alto	Medio	Medio Bajo	Bajo
Muy buenas	100	12	12	6	2	8
Buenas	100	61	53	38	30	43
Malas	100	16	28	48	53	40
Muy malas	100	0	4	5	13	6

Cuadro Nº 23
Opinión sobre las competencias de escritura de la mayoría de sus alumnos
según nivel socioeconómico percibido de los alumnos. En porcentaje

	Total	NSE de los alumnos				
		Alto	Medio Alto	Medio	Medio Bajo	Bajo
Muy buenas	100	7	8	2	2	5
Buenas	100	60	48	41	26	42
Malas	100	21	37	43	54	42
Muy malas	100	0	2	10	16	8

Por último, el área de formación disciplinar de los docentes corrobora lo señalado en el párrafo precedente respecto a la responsabilidad específica de los docentes del primario sobre este objetivo, ya que son los maestros de grado quienes mayor acuerdo expresan respecto del buen nivel adquirido en lecto-escritura por sus alumnos. En este grupo, el porcentaje de acuerdo asciende al 80% (muy buenas + buenas), en comparación con sus colegas de exactas y naturales (41% muy buenas+ buenas), de sociales y humanas (48% muy buenas + buenas) y de artes y deportes (35%). Por consiguiente, los que tienen título de escuela normal (69%) se imponen sobre los que poseen título universitario (54%) y terciario (51%). Los maestros de primaria traspasan esa responsabilidad a las mismas familias ya que cuando se les consulta sobre las tres principales causas de ese problema, un 75% señala que “provienen de familias que no incentivan la lectura y la escritura en el hogar”, porcentaje que desciende al 54% en secundario y a un 50% en FD. En el primario se observa pues el mismo fenómeno de traslación “temporal” de responsabilidad. En este caso, “los que se ocuparon antes” de los niños, no son actores escolares, sino sociales, es decir, la familia. En este sentido, lo que se reproduce es un mecanismo de desresponsabilización de los agentes de sistema que de alguna manera está indicando el bajo grado de confianza en las capacidades de la institución escolar para determinar uno de los aprendizajes más básicos y fundamentales.

Indudablemente, el aprendizaje constituye un proceso complejo en el cual confluyen dimensiones tanto escolares (endógenas) como extraescolares (exógenas), por lo cual toda distinción responde a fines analíticos. La propia historia política y cultural de los procesos de escolarización en la región da cuenta, asimismo, de una división del trabajo entre distintos agentes responsables de la educación de las nuevas generaciones. En relación a este tema, el estudio se propuso conocer la opinión que tienen los maestros y profesores bonaerenses acerca de los factores que inciden en el aprendizaje dado que esta creencia, esta representación, permite hacerse una idea de cuál es el peso que adjudican a su propia práctica, a la institución escolar y a otros factores extraescolares que cooperan en la producción de los aprendizajes. Se propuso a los encuestados que expresen su opinión sobre las tres causas principales de los déficits de lectura y escritura que muestran sus alumnos. Estas categorías fueron construidas en torno a tres grandes dimensiones: individual o personal, social/familiar e institucional o escolar.

Para la primera dimensión (individual o personal), se consideraron los siguientes factores entre las opciones disponibles: “falta de interés por la lectura” y “escaso vocabulario”. En la segunda dimensión (socio-cultural), se distinguieron aspectos externos que influyen sobre los estudiantes vinculados tanto a disposiciones de las familias que “no incentivan la lectura y la escritura en el hogar” como a fenómenos culturales transversales como “la influencia de los medios audiovisuales” o la presencia de “otras culturas lingüísticas de origen”. Finalmente, la tercera dimensión correspondió al conjunto de factores vinculados a la propia institución escolar y su responsabilidad en los procesos de aprendizaje de los alumnos: “problemas de enseñanza de la lecto – escritura en el sistema escolar” y “carácter novedoso los textos”.

Cuadro Nº 24
Opiniones sobre las causas de los déficits de lectura y escritura que muestran algunos alumnos según región, sector y nivel educativo. En porcentaje. (Los tres más importantes)

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatad	Privado
Falta de interés por la lectura	68	64	80	70	67	75	66	73
Escaso vocabulario	60	61	59	52	63	62	63	55
Proviene de familias que no incentivan la lectura y la escritura en el hogar	59	58	60	75	54	50	61	54
Influencia de los medios audiovisuales	56	58	52	54	58	44	49	70
Problemas de enseñanza de la lecto – escritura en el sistema escolar	28	28	28	22	30	26	29	26
Carácter novedoso los textos	10	11	7	5	11	14	9	11
Otras culturas lingüísticas de origen	4	6	1	3	5	1	6	0

Una de las primeras lecturas que pueden sacarse de estos datos se vincula al casi unánime nivel de respuesta que, a diferencia de otros temas donde proporciones altas de docentes manifestaron “no saber” qué contestar, casi todos estuvieron en condiciones de señalar tres factores principales.

Las categorías que concitan mayor consenso como las causas principales que dificultan el proceso de aprendizaje de lecto-escritura de los estudiantes son indefectiblemente problemas exógenos a la escuela. Por un lado, tiene que ver con lo que hemos denominado factores externos, más precisamente con ciertas características de orden individual o personal como “la falta de interés del alumno” (68%) y “el escaso vocabulario” (60%). Aunque esta última categoría resulta tautológica como explicación del problema, no omite sin embargo la falta de implicación de los docentes en el resultado de la tarea quienes imputan a los mismos aprendices la responsabilidad de esta falencia. Por otro lado, el tercer y cuarto lugar en orden de importancia, aparecen los factores externos relacionados con los condicionantes familiares y culturales de los alumnos: “las familias que no incentivan la lectura y la escritura en el hogar” (59%) y “la influencia de los medios audiovisuales” (59%).

Salvo en la primera categoría donde los docentes del interior superan ampliamente a los de la provincia, no se observan diferencias mayores por región en este primer conjunto de problemas. El corte por sector mantiene la tendencia señalada en el cuadro anterior salvo en el caso del cuarto ítem - “la influencia de los medios audiovisuales” (56%)- donde el sector privado (70%) supera al estatal (49%). Sin embargo, esta variación en los valores promedios no altera la hipótesis señalada respecto a la influencia de la composición social del alumnado sobre las opiniones de los docentes de cada grupo.

Si analizamos más detenidamente el comportamiento de la principal causa señalada por los docentes, se ve que las opiniones concentradas en las posiciones más vulnerables refuerzan la importancia asignada a “la falta de interés” (68%): son los maestros de grados (74%), más jóvenes (85%), de nivel socioeconómico bajo (71%) y que se perciben a su vez de clase baja o media/baja quienes se muestran más proclives a defender ese argumento. Es hasta cierto punto paradójico que los docentes de sectores sociales más desfavorecidos recurran al “interés” de los alumnos como un factor determinante del aprendizaje. Es de suponer que ellos mismos no se sienten involucrados en esta cuestión. Podría suponerse que una de las principales y primeros objetivos de todo pedagogo sea precisamente el desarrollar el interés de los alumnos en los contenidos de los aprendizajes que se propone desarrollar. Todo pareciera indicar que el interés es algo natural y espontáneo en el alumno o bien es algo cultural que el profesor considera como un dato inmodificable (se tiene o no se tiene)

Por último cabe señalar que solo una minoría ha señalado como causas principales factores asociados a “problemas de enseñanza de la lecto – escritura en el sistema escolar” (28%) o al “carácter novedoso los textos” 10%. En la experiencia del docente, entonces, lo que se produce desde la institución no constituye un objeto de crítica ni representa una dificultad para lograr que los alumnos desarrollen tales competencias. Esta mirada sesgada que tiende a enfatizar los factores extraescolares como problemas fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno extendido que aparece en forma reiterada en muchas investigaciones tanto en el contexto nacional como internacional que expresa el sentimiento de impotencia de los docentes frente a la complejidad del contexto en que desarrollan su tarea. En cierta medida esta representación tiende a coincidir con los hallazgos del apartado de formación acerca del gran interés que muestran los docentes en capacitarse para resolver conflictos y problemas de disciplina, categoría que aparece en segundo lugar de importancia luego de las TIC.

Sin embargo, para que la relación pedagógica resulte exitosa no solo basta con aplicar adecuadamente métodos y procedimientos codificados sino que entre otras cosas se requiere de la implicación personal de los agentes del aprendizaje. Ambas partes en esta configuración social involucran casi todas las características de su personalidad en este vínculo. Para enseñar y aprender efectivamente, alumnos y maestros necesitan estímulo y compromiso, es decir, encontrar un sentido en lo que hacen para hacerlo bien. Dado que la falta de motivación de los alumnos aparece de forma recurrente en el discurso de los docentes como uno de los mayores obstáculos que inciden en el aprendizaje nos interesó conocer la opinión de los maestros y profesores bonaerenses sobre este problema.

Cuadro Nº 25

“Algunos docentes mencionan con frecuencia que a sus alumnos no les interesa aprender, es decir, que están muy poco motivados para participar en las clases y en el proceso educativo en general. ¿Le sucede a Ud. lo mismo con sus alumnos?” En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec	FD	Estatad	Privado
Sí, con todos mis alumnos	3	3	2	1	3	4	3	3
Sí, con la mayoría de mis alumnos	27	25	32	15	31	24	29	23
Sí, pero sólo con algunos	60	61	59	68	58	58	59	61
No	9	10	7	14	8	13	7	12

En el caso de los entrevistados que nos convocan, la opinión mayoritaria (60%) es que la falta de motivación es un problema menor ya que afecta “solo a algunos alumnos”, opinión más extendida entre los maestros de nivel primario (68%) y sin diferencias por región y sector.

Por otro lado, hay un 30% de docentes bonaerenses que opina que todos (3%) o la mayoría (27%) de sus alumnos no están motivados en el proceso educativo, argumento más común en el nivel secundario (34%), que en primaria (16%) y FD (28%). La percepción de déficit motivacional en los jóvenes está influida por el área disciplinar de formación y por la cantidad de establecimientos en que se desempeña el docente. Los promedios más elevados se concentran en los que trabajan en más de 3 establecimientos (39%) respecto de los que trabajan en dos (29%) y en uno (25%) y también entre los docentes de sociales/humanas (38%) y exactas/ naturales (32%) en relación con los maestros de grado (17%) y arte/deportes (12%). Asimismo, los que poseen título de escuela normal (36%) se destacan sobre los de terciario (29%) y universitario (30%). Por último la edad es una variable de corte que arroja diferencias interesantes ya que a medida que se asciende en edad aumenta paulatinamente la percepción de falta de motivación de los alumnos: 25% hasta 29 años, 29% de 30 a 39 años, 32% de 40 a 49 años y 38% para los docentes de 50 años y más. Estas asociaciones son interesantes ya que desautorizan la idea de que el interés o la motivación por el estudio es algo propio del alumno.

El corte por nivel socioeconómico no marca tendencias significativas aunque vale la pena destacar que quienes se perciben de clase alta o media/alta (39%) observan mayores dificultades de interés en sus alumnos que sus colegas que se perciben de clase media (31%) y baja/ media-baja (24%). Esta asociación podría sugerir que los que la capacidad de suscitar interés por el conocimiento en sus alumnos son los docentes que más se aproximan a ellos en términos socioeconómicos y/o culturales. En este caso el formar parte del mismo universo social y cultural facilitaría la comunicación y la empatía.

Cuadro Nº 26
Opinión sobre las principales causas de la falta de motivación de los alumnos
por región, nivel y sector educativo. En porcentaje. (Los tres más importantes)

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatad	Privado
Desinterés de la familia	63	62	65	71	61	62	64	62
La cultura de la sociedad	63	61	68	52	67	62	58	74
Nivel cultural de la familia	43	43	42	48	41	41	47	34
Cond. económicas de la familia	29	31	24	37	27	32	34	20
Estrategias pedagógicas aplicadas	26	24	31	18	28	28	24	30
Poca utilidad contenidos escolares	21	20	23	25	19	23	20	22
La no inclusión de las TIC	17	16	19	15	18	10	14	22
Infraestructura y equipamiento	15	16	10	13	15	11	16	13
El proyecto educativo de la escuela	10	10	9	3	12	9	11	8

Nuevamente, para la mayoría de los docentes las principales causas de la desmotivación de los estudiantes se relacionan con factores exógenos al sistema educativo como el desinterés de la familia (63%) y los valores de la cultura dominante en la sociedad (63%). Respecto al rol de las familias, no se observan diferencias notables por región y sector aunque el corte por nivel indica que son los maestros de primaria (71%) quienes más responsabilizan a los padres por este tema respecto de sus colegas de secundario (61%) y FD (62%). Por otro lado, quienes adjudican relevancia al peso de la cultura dominante de la sociedad en este proceso son los docentes del interior (68%) y, como es previsible, los del nivel secundario (67%) y del sector privado (74%) ya que ambos trabajan con segmentos de estudiantes que se encuentran más expuestos o influidos a los valores de la sociedad contemporánea ya sea por la edad en el caso de los adolescentes de secundario y por el nivel sociocultural de los alumnos que asisten al sector privado que facilita el acceso al universo cultural a través por ejemplo, del uso de las TICs.

El tercer puesto en orden de importancia le corresponde otra vez a las familias, pero esta vez las causas de la crítica no son del orden de lo subjetivo o disposicional sino que se relacionan con ciertas condiciones objetivas como “el nivel educativo y cultural de los padres” (43%). Aunque se trata de expresión bastante genérica, lo más probable es que los docentes consideren que se trata de un problema cuando se asocian con condiciones de vida que no favorecen la tarea de enseñanza-aprendizaje. Los factores asociados a esta opinión pueden ayudar a interpretar el sentido que se les asigna. En efecto, “el nivel cultural de las familias” es un problema más frecuentemente por los docentes del sector público (47%) que por los del sector privado (34%). Lo mismo pasa con el nivel socioeconómico de los docentes: los que pertenecen al quintil de ingreso más alto (46%) son más sensibles a este problema que sus colegas peor ubicados en la estructura de distribución de la riqueza: 36% en el 1º. quintil, 42% en el 2º. quintil y 41% en el 3º, asociación que corrobora la hipótesis anterior de la proximidad en la pertenencia social.

El nivel socio-económico predominante en los alumnos de la escuela, siempre según la mirada de los docentes, está relacionado con los ítems sobre la familia: en los valores más bajo NSE estos ítems resultan más señalados. Por el contrario, los ítems que tienen que ver con la escuela tienen valores

superiores en las categorías altas de NSE de los alumnos. La excepción a este último punto se da en el caso de la infraestructura escolar y el proyecto de la escuela, los factores menos seleccionados por los encuestados.

Por último cabe destacar que son los docentes más jóvenes (36%) los que se sienten más capaces de influir sobre las determinaciones culturales, optimismo que decrece a medida que aumenta la experiencia acumulada en las aulas: 42% de 30 a 39 años, 41% de 40 a 49 años y 46% para los docentes de 50 años y más. En este caso, la proximidad de edad también debe interpretarse como otro caso de proximidad social.

Cuadro Nº 27
Opinión sobre las principales causas de la falta de motivación de los alumnos
por nivel socio-económico percibido de los alumnos. En porcentaje. (Los tres más importantes)

	Total	NSE de los alumnos			
		Alto Medio alto	Medio	Medio bajo	Bajo
Desinterés de la familia	63	51	66	67	56
La cultura de la sociedad	63	76	70	60	51
Nivel cultural de la familia	43	19	38	52	43
Cond. económicas de la familia	29	13	18	34	42
Estrategias pedagógicas aplicadas	26	42	29	21	28
Poca utilidad contenidos escolares	21	18	23	16	24
La no inclusión de las TIC	17	24	23	13	8
Infraestructura y equipamiento	15	6	13	14	23
El proyecto educativo de la escuela	10	8	8	10	15

Pero más allá de nivel cultural y educativo de las familias, los docentes bonaerenses consideran que también las condiciones socioeconómicas de las familias (29%) son un obstáculo para generar interés en los estudiantes. Esta categoría aparece en cuarto lugar de importancia y se extiende principalmente entre los docentes del conurbano (31%), de primaria (37%) y del sector estatal (34%). Claramente, lo que arroja la evidencia empírica es que las respuestas que concitan mayor consenso tienen que ver con factores exógenos que escapan al dominio y área de influencia de la escuela. En efecto, recién a partir del quinto puesto de la escala comienzan a aparecer los ítems relacionados con el quehacer de las propias prácticas como las estrategias pedagógicas aplicadas (26%), la poca utilidad de los contenidos escolares (21%), las no inclusión de las TICs, infraestructura y equipamiento (15%) y el proyecto educativo de la escuela (10%).

En cuanto a la relación de los docentes con el saber pedagógico-didáctico vale señalar que entre las estrategias mencionadas que les han dado buen resultado para motivar a sus alumnos destacan la realización de trabajos grupales o en equipo, relacionar contenidos con situaciones reales o cotidianas, participar a los alumnos en las clases y en la elección de materiales, relatos de cuentos o narraciones y utilización de los medios audiovisuales en las clases.

Por otro lado, no se observan fuertes consensos en torno a las principales influencias de autores provenientes del área educativa en su formación, ya que aparece una gran dispersión en los nombres consignados. Sin embargo, esta tendencia en sí misma es un indicador del nivel de heterogeneidad al interior del campo que expresa, por otro lado, la mayor preocupación de los maestros y profesores por temas vinculados a la contención y el cuidado de los alumnos que en desarrollar estrategias de enseñanza. Este fenómeno se evidencia en cierta inclinación por autores provenientes del área de la psicología en detrimento de materiales de método y didáctica. Asimismo, no hay que minimizar el grado de consenso en torno a las influencias de los autores ya que el 10% de los docentes consultados tienen tres referencias comunes a saber, Jean Piaget, Paulo Freire y Lev Vigotsky.

La dificultad de los agentes del sistema de asumir responsabilidades respecto a los desafíos que plantean los procesos actuales de transmisión pedagógica expresa, sin duda, un sentimiento de perplejidad e impotencia frente al desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar los docentes y los problemas que deben atender en las aulas. Probablemente muchos docentes no han encontrado aún la manera de hacer un uso creativo del capital de conocimientos y herramientas acumulados en el campo de la pedagogía, la didáctica o el currículo de cara a los nuevos requerimientos que plantean, entre otros fenómenos, los cambios en la morfología de los alumnos producto de la escolarización masiva. El carácter conflictivo de esta dimensión puede verificarse en la polarización de las respuestas de los docentes respecto al tema del aumento de la matrícula producto de la AUH.

Cuadro Nº 28
Opinión respecto del aumento de la matrícula escolar generada por la Asignación Universal por Hijo
por región, nivel y sector. En porcentaje

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Es muy positivo y en las escuelas tendremos que ajustar las estrategias de trabajo para adecuarlas a los nuevos alumnos que han ingresado	9	9	8	7	9	13	9	8
Es positivo pero en la medida que se acompañe a las escuelas y docentes para enfrentar los cambios que se generan	40	41	38	31	43	35	42	35
Es negativo, porque algunas familias envían a sus chicos a la escuela solo para cobrar la Asignación sin mayor interés por su educación	30	27	36	29	30	27	32	26
No tengo elementos para emitir una opinión todavía	21	22	18	29	18	24	16	30

La asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) se inicia el 30 de octubre de 2009 mediante el decreto del P.E.N. 1.602/09. Constituye una política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales “a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal”, beneficio que sería financiado con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES. Si bien la política no es estrictamente universal, puesto que sólo apunta a algunos sectores que no perciben la asignación por medio del régimen contributivo, equipara los ingresos de ambos grupos sociales y expresa un desplazamiento desde las propuestas de “combate a la pobreza” propia de la asistencialidad hacia políticas que tienden a la extensión de derechos históricamente ligados a los trabajadores formales hacia los derechos ciudadanos. Entre sus atributos, la política conserva al igual que el salario familiar de los trabajadores formales, la referencialidad con la escuela, al condicionar su percepción a la asistencia a los niveles educativos obligatorios. En este sentido, la AUH colabora con el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa planteados en la Ley de Educación Provincial y Nacional.

Sin embargo, los cambios que esta medida plantea al sistema educativo tienen impactos variables en el plano de los procesos y prácticas educativas. La opinión de los docentes respecto del valor y de los efectos (positivos y negativos) de las transformaciones en curso resulta relevante para tener un mejor conocimiento del estado de la educación

Lo primero que muestran las cifras respecto a la opinión de los docentes sobre el aumento de la matrícula escolar generada por la AUH, es que las posiciones están divididas al interior del campo. Por un lado, la opinión mayoritaria es que el aumento mencionado “es positivo pero en la medida que se acompañe a las escuelas y docentes para enfrentar los cambios que se generan” (40%). Es probable que una porción significativa de docentes consideren pertinentes los objetivos de inclusión escolar perseguidos por esta medida, pero sean mucho más escépticos acerca de las condiciones de su

realización en términos de su capacidad real para introducir cambios y mejoras en aspectos relevantes del proceso pedagógico. Asimismo cabe afirmar que los que apoyan la medida pero en forma condicionada lo hacen en forma débil, ya que la respuesta supone que las condiciones citadas no están dadas. Por encima del promedio se encuentran los docentes de secundario (43%), del sector estatal (42%) y aquellos que se desempeñan en estratos de pobreza alta (47%). Aquí la distinción por género, edad y título docente muestran diferencias: son los hombres (62%), más jóvenes (hasta 29 años) (44%) y con título universitario (46%), quienes se muestran más favorables. No se observan en cambio distancias importantes por nivel socioeconómico.

Por otro lado, se observa un núcleo resistente entre los docentes bonaerenses ya que un 30% opina que el aumento de la matriculación “es negativo, porque algunas familias envían a sus chicos a la escuela solo para cobrar la Asignación sin mayor interés por su educación”. Esta opinión es visiblemente mayor entre los docentes del interior (36%), del sector estatal (32%), del área de ciencias exactas y naturales (34%) y entre los que trabajan en 3 establecimientos o más (48%).

Aunque existe un 21% que aun no tiene elementos para emitir una opinión sobre el tema, es de destacar que solo una minoría acepta sin condicionamientos la medida ya que un 9% de los entrevistados considera que el aumento en la matrícula “es muy positivo y en las escuelas tendremos que ajustar las estrategias de trabajo para adecuarlas a los nuevos alumnos que han ingresado”. Los que adhieren a esta opinión consideran que ellos o la institución puede generar esas condiciones que garantizan el logro de los objetivos de la AUH.

Opinión sobre políticas socio-educativas o políticas “inclusivas”

En uno de los talleres realizados con los docentes en la etapa de elaboración de los cuestionarios durante el primer semestre de 2010, uno de los profesores de secundaria introdujo una distinción entre la “inclusión pedagógica” y la “inclusión política”. En el marco de un debate sobre la democratización del acceso a la educación, los docentes intercambiaban ideas sobre los múltiples impactos que se juzga está teniendo este cambio en la lógica de acceso al sistema, en particular en el nivel secundario de enseñanza, tradicionalmente más selectivo que el primario. Al respecto, uno de los docentes indicó que las iniciativas educativas de los últimos años (aludía a la actual gestión nacional de gobierno) habían privilegiado la inclusión educativa de sectores socialmente menos favorecidos. La intervención disparó un debate en el que emergieron las opiniones y posiciones que cada uno tenía respecto de la actual etapa de gestión de gobierno. Uno de los docentes, profesor de nivel secundario, señaló entonces la distinción mencionada y la elaboró indicando que mientras la inclusión pedagógica era considerada como un proceso positivo en el que se tiene en cuenta la complejidad de la tarea educativa destinada a incorporar y retener en el sistema educativo a jóvenes socialmente menos favorecidos, la inclusión política es el resultado de la falta de estrategias pedagógicas concretas para lograr este fin en el marco de una directiva política emanada desde el nivel superior para retener a los jóvenes sin reparar en el cómo. Las consecuencias de la mencionada “inclusión política” serían que el docente se encuentra ante situaciones frente a las que no tiene herramientas para intervenir adecuadamente, empobreciéndose el proceso de aprendizaje y generándose situaciones adicionales de estrés en el trabajo.

El nudo de significados presente en esa intervención fue retomada en la elaboración de ítems de respuesta para dos preguntas del cuestionario que estaban directamente referidas a las políticas educativas y políticas sociales con alto impacto en la educación: la pregunta número 61 en la que se solicitaba opinión sobre el impacto esperado de la Asignación Universal por Hijo en la matrícula escolar y la pregunta 66, relacionada con la opinión sobre la entrega de netbooks a los alumnos en el marco del programa Conectar Igualdad. Ambas preguntas tocan muy de cerca aspectos vertebrales de las políticas educativas y socio-educativas de la actual gestión de gobierno en el nivel nacional y también jurisdiccional y tienen la característica de tender un puente entre el sistema educativo, los hogares y el sistema de seguridad social. Por ese motivo, las respuestas de los docentes incluyen significaciones múltiples, que van desde la evaluación que cada uno hace del impacto pedagógico del llamado modelo 1 a 1, hasta las consideraciones sobre las políticas educativas “inclusivas”, pasando por las valoraciones ideológicas respecto de la iniciativa de transferencias de recursos a los sectores sociales más postergados.

Se consideraron las dos iniciativas incluidas en estas preguntas (Conectar Igualdad y AUH) como elementos para construir un posible índice de opinión sobre las políticas educativas y socio-educativas que habitualmente se incluyen bajo la denominación de “políticas de inclusión”. A cada uno de los valores de las escalas de ambas preguntas se le asignaron valores entre 100 (consideración más positiva) y -100 (menos positivas). A los valores neutrales y a los “no sabe” se les asignó el valor 0 (cero). De esta manera, el promedio y/o la mediana de todas las respuestas se constituye en un índice no ponderado de la opinión sobre políticas inclusivas que va de -100 (opinión más negativa) a 100 (más positiva).

La primera y más general consideración que puede realizarse sobre los resultados del índice es que las opiniones están polarizadas. Esto se refleja en sus valores promedio muy cercanos al punto medio de la escala (4 como media y 13 como mediana, en una escala que va de -100 a 100) y en la alta dispersión interna de los puntajes (desvío estándar de 42). Sin embargo, en esa heterogeneidad que refleja seguramente el grado de debate que hay en torno a algunas de las llamadas políticas de inclusión, hay dos elementos que merecen destacarse. Por un lado, que la opinión está levemente sesgada hacia el segmento “positivo” de la escala (sobre cero). Por otro que, como resumen simple (no ponderado) de dos dimensiones o políticas (Conectar y AUH) es la primera de ambas (la de las netbooks) la que recibe la consideración más positiva por parte de los docentes. La dimensión representada por la AUH tiene una consideración en promedio neutral (-1 como media y 0 como mediana) y con un alto grado de dispersión (desvío 70) que estaría expresando la puesta en discusión de esta medida.

Cuadro Nº 29
Índice de opinión sobre “políticas inclusivas” y dimensiones que la componen.
Índice -100 (opinión negativa) a 100 (opinión positiva)

	Media	Desvío estándar	Mediana	Percentil 25	Percentil 75
Dimensión AUH	-1	70	0	-100	50
Dimensión Conectar	8	32	6	-13	31
Índice opinión políticas inclusivas	4	43	13	-38	34

El análisis del índice desagregado según las variables de corte que se han venido trabajando en el este informe, da cuenta de que esa opinión levemente positiva que se ha identificado se expresa más en el Conurbano que en el Interior de la provincia y dentro de aquella región, en los estratos de pobreza alta. También se focaliza algo más entre los varones y entre los más jóvenes. Los encuestados que se insertan en formación docente, en el sector estatal y que no son maestros de grado componen un perfil que también tiene una consideración levemente más positiva de las políticas inclusivas.

Cuadro Nº 30
Índice de opinión sobre “políticas inclusivas” y dimensiones que la componen
según variables seleccionadas. Índice -100 (opinión negativa) a 100 (opinión positiva)

		Media	Mediana
Total		4	13
Región	Conurbano	5	16
	Interior Prov Bs As	0	6
	Pobreza baja	2	13
Estratos Conurbano	Pobreza media	-1	8
	Pobreza alta	9	22
	Varón	23	28
Sexo	Mujer	-1	9
	Hasta 29 años	13	22
Edad	30 a 39 años	8	22
	40 a 49 años	-2	9
	50 y más años	2	8
Nivel de enseñanza (cargo mayor antigüedad)	Primario	2	9
	Secundario	4	16
	Formación Docente	8	17
Sector de gestión (cargo mayor antigüedad)	Estatad	5	16
	Privado	2	13
	Exactas, naturales y técnicas	1	13
Área disciplinar de formación	Sociales y humanísticas	5	16
	Maestro/a de grado	4	9
	Artes y deportes	7	19

Tecnologías de información y comunicación

A la luz de los acelerados cambios y desafíos que plantea en vastos ámbitos sociales el desarrollo extensivo del uso de las tecnologías de la información y comunicación (Tics), la capacitación de los docentes en el uso de estas herramientas aparece como una de las cuestiones centrales a la hora de abordar el problema de su formación. Como ha quedado evidenciado en estudios recientes sobre el tema¹¹, el sistema educativo nacional mantiene vigente la preocupación acerca del bajo nivel de incorporación de las Tics a los procesos de enseñanza-aprendizaje y plantea la necesidad de repensar el perfil del cuerpo docente y la caracterización de su actividad. La percepción de los propios actores respecto del déficit de formación en el uso de estas tecnologías legitima en parte estos datos y se materializa en el alto nivel de demanda de los cursos dirigidos a esa capacitación, expuesto en la información precedente.

Sin embargo, como es sabido, la posibilidad de acceder a saberes significativos mediante las TICs no solo depende del desarrollo de disposiciones subjetivas y de competencias específicas para su apropiación sino también de las condiciones materiales que facilitan u obstaculizan este proceso. Pese a que las preguntas de esta sección han contemplado solo el primer aspecto del problema, no debe excluirse de su interpretación las desiguales condiciones objetivas en las cuales los docentes del territorio provincial desempeñan sus tareas. Nos interesará en este apartado conocer el vínculo que los docentes de la provincia de Buenos Aires mantienen con las Tics y conocer el grado en que incorporan estas herramientas a sus prácticas profesionales y personales. Para ello, en primer término se les solicitó a los entrevistados que señalaran la frecuencia con que utilizan los siguientes programas en sus actividades cotidianas, tanto dentro como fuera de la escuela.

Cuadro Nº 31
Frecuencia en la utilización de las TIC en actividades cotidianas
según región, nivel y sector educativo. Porcentaje de Diariamente + Semanalmente.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Primario	Secundario	FD	Estatad	Privado
Correo electrónico	77	74	85	78	77	79	73	85
Buscadores de internet	77	74	83	78	77	76	70	88
Procesador de textos	67	63	79	70	65	73	60	79
Chat/Messenger	53	50	60	60	51	52	50	58
Planilla electrónica	25	25	24	23	24	34	21	30
Programas de presentaciones PPT	19	18	24	17	19	24	18	21
Diseño gráfico o editores de pág. Web	19	19	18	20	18	18	17	21
Bases de datos	13	13	15	13	15	17	12	16

En primer lugar, los datos muestran que una mayoría de los docentes de los tres niveles del sistema consultados utiliza estas herramientas principalmente para el uso de correo electrónico (77%) y para la búsqueda de información en Internet (77%). En segundo lugar, la opción más extendida entre los entrevistados es la de procesamiento de textos (67%), seguida por actividades orientadas a la sociabilidad como el chat y messenger (53%). Dentro de este primer conjunto de actividades que utilizan con más frecuencia los docentes bonaerenses, se observan sin embargo, diferencias notables por región ya que los del interior de la provincia superan en todos los casos a los del conurbano por casi 10 puntos. Probablemente la distancia geográfica respecto de los centros urbanos sea un factor a tener en cuenta para interpretar los datos en la medida que la lejanía respecto de los centros de datos y de formación pudo haber generado más tempranamente una mayor disposición a la

¹¹ Características socioeconómicas, opiniones, valoraciones y expectativas de los docentes argentinos de educación básica. Encuesta Nacional a Docentes 2010. Unidad de Planificación y Evaluación de la Educación (UPEA). Presidencia de la Nación/IIPE.

utilización de estas herramientas como medio efectivo de acceso a la información. Por otro lado, se observa que solo una minoría de los docentes recurre a las Tics para la utilización de programas de software más específicos como planillas electrónicas (25%), programas de presentaciones (19%), de diseño gráfico (19%) y base de datos (13%). Si bien en términos generales los niveles son muy bajos, cabe señalar que estas prácticas más complejas aparecen sensiblemente más extendidas entre los docentes que se desempeñan en institutos de formación que en los de secundaria y primaria.

Si se analiza por sector de gestión aparecen datos contundentes respecto de la distancia sistemática que mantienen en todas las categorías señaladas los valores de los docentes del sector privado sobre los del estatal. Aunque es posible advertir márgenes variables –y algunos preocupantes- entre las actividades consignadas, la supremacía que arrojan invariablemente los valores del primero sobre el segundo es un dato que da cuenta de la mayor familiaridad de los docentes del sector privado en el uso de las Tics. La interpretación de este dato no debe excluir la consideración acerca de las condiciones objetivas en las cuales unos y otros desarrollan sus tareas y la desigualdad de infraestructura, equipamiento y accesibilidad de las instituciones de cada uno de los grupos.

Por último, dos factores fundamentales a considerar cuando se analiza el uso de las Tics son el nivel socioeconómico de los hogares y la edad de los entrevistados.

Cuadro Nº 32
Frecuencia en la utilización de las TICs por edad y nivel socioeconómico del hogar.
Porcentaje de Diariamente + Semanalmente.

	Total	Edad				Nivel socio-económico		
		Hasta 29 años	30 a 39 años	40 a 49 años	50 años y más	Bajo	Medio	Alto
Correo electrónico	77	94	81	74	49	77	76	80
Buscadores de internet	77	97	81	70	59	72	78	81
Procesador de textos	67	73	72	60	41	64	67	76
Chat/Messenger	53	77	63	43	32	56	56	52
Planilla electrónica	25	29	26	17	16	29	22	26
Programas de presentaciones PPT	19	26	17	18	13	19	17	26
Diseño gráfico o editores de páginas Web	19	27	20	16	8	23	17	18
Bases de datos	13	14	12	15	11	12	12	26

En relación al primer aspecto, se evidencia en términos generales una ventaja constante a favor de los docentes que pertenecen al estrato socioeconómico medio y alto respecto de los del sector bajo en cuanto a la frecuencia con que utilizan estas herramientas. En la base de esta asociación se encuentran factores objetivos (disponibilidad de aparatos y conectividad) y al mismo tiempo culturales y/o actitudinales.

Si observamos particularmente el comportamiento de los grupos que se hallan en los extremos de la escala social de acuerdo a las categorías que obtuvieron mayor consenso, se verifica la tendencia señalada en la medida que los valores de las respuestas del estrato alto superan siempre el valor promedio mientras que las del sector bajo por el contrario, casi nunca lo alcanzan: del 77% de los docentes que usan el correo electrónico un 80 % pertenece al estrato alto y el 77% a los bajos; del 77% que utilizan buscadores de internet, un 81% se ubica en el estrato alto y un 72% en el bajo; por último, del 67% de los docentes que usa el procesador de textos, un 76% es del nivel alto y un 64% del bajo.

Lo que aparece como un dato relevante también es el que se desprende del análisis de la frecuencia asociada al tipo de tarea realizada ya que la tendencia señalada se mantiene en aquellas actividades más de uso pragmático o instrumental pero se invierte en las que se relacionan con la sociabilidad como en el caso del chat (53%), donde el 52% pertenece al estrato alto y el 56% al bajo. Por último,

un dato a tener en cuenta en este análisis es la preocupante presencia de un alto porcentaje de docentes bonaerenses que aun no han incorporado plenamente una de las acciones más básicas de estas herramientas que es el uso de e-mail para comunicarse en la vida diaria. Si sumamos el 22% que expresa que lo utiliza semanalmente, más el 7% que lo hace solo mensualmente, más el 14% que señala que nunca usa el e-mail, encontramos que casi la mitad de los docentes (43%) está muy lejos de alcanzar los umbrales mínimos de regularidad y efectividad en el uso de esta función elemental.

Por otro lado, a la forma negativa en que se ancla la brecha digital se suman las brechas analógicas que plantean las diferencias etáreas ya que la edad aparece como una variable clave para analizar niveles variables de apropiación de las Tics entre los docentes de la provincia. Los números arrojan datos contundentes respecto a la brecha generacional que atraviesa el problema de las nuevas tecnologías marcando una fuerte correlación en todas las categorías entre la edad y la frecuencia, porcentaje que disminuye notablemente a medida que se asciende en la escala etárea. Si observamos, a modo de ejemplo, el uso más común que señalan los docentes, a saber, el correo electrónico (siempre + frecuentemente: 77%), los valores ascienden a 94% en los más jóvenes (hasta 29 años) y desciende paulatinamente en los grupos subsiguientes: 81% de 30 a 39 años, 79% de 40 a 49 años y 59% para los docentes de 50 años y más. Estos fenómenos analizados sin duda dan cuenta de la persistencia de brechas y desigualdades al interior del cuerpo docente respecto de lo que se supone es el mero acceso a las Tics y su utilización efectiva, ubicada naturalmente en otro escalón de exigencias, mucho menos común y extendido.

Entre los docentes que han utilizado internet durante los últimos siete días, las actividades más frecuentes se orientan a la lectura de correo electrónico (67%), a la búsqueda de información en páginas web para estudiar o confeccionar actividades (64%) y a la redacción de documentos didácticos (60%). En menor medida la utilizan para la escritura de documentos personales (53%) y para enviar correo electrónico (50%). Finalmente, solo una minoría de los docentes ha buscado información en enciclopedias en línea (32%) o ha participado en redes sociales (23%). Un dato relevante que aparece en este cuadro es la presencia de un 12% de los docentes que manifiesta no haber accedido a internet durante la última semana en que se realizó la encuesta, entre los que se destacan los docentes mayores de 50 años (35%).

Cuadro Nº 33
Actividades realizadas en Internet durante los últimos siete días
según región, nivel y sector educativo. En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatad	Privado
Leer correo electrónico	67	63	75	62	68	72	62	76
Buscar información en pág. Web	64	63	67	69	63	63	59	73
Redactar documentos didácticos	60	60	61	67	58	62	48	83
Escritura de documentos en Word	53	52	57	57	52	60	45	68
Enviar correo electrónico	50	48	55	41	52	54	47	55
Enciclopedias en línea	32	31	34	34	31	37	32	32
Redes sociales	23	22	27	29	22	19	21	28
Presentaciones PPT o pág. Web	12	12	13	6	13	20	9	18
No accedí a Internet	12	14	7	10	12	6	14	7

Nuevamente, se observa que el corte por región y sector de gestión marcan diferencias importantes ya que la mayor concentración de respuestas se ubica invariablemente en los docentes del interior y en los del sector privado. El corte por nivel de enseñanza no marca tendencias significativas si bien se observan algunas diferencias puntuales que pueden interpretarse a la luz de los requerimientos propios de cada nivel y del nivel de formación de los docentes como en el caso del ítem "redacción de

documentos didácticos” (60%), más señalada entre los docentes de primaria (67%), que entre los de secundaria (58%) y FD (62%). Asimismo, como muestra el cuadro siguiente, la edad y el nivel socioeconómico del hogar ratifican la tendencia señalada si bien se advierte que la experiencia en el oficio también influye en la utilización de estas herramientas con fines pedagógicos ya que los que utilizan las Tics para redactar documentos didácticos (60%), son mayormente los docentes entre 30 y 39 años y entre 40 y 49 años (62% y 59% respectivamente), mientras que los más jóvenes y con menos práctica alcanzan el 48% y los más viejos –excluidos del fenómeno digital- solo el 32%.

Cuadro Nº 34
Actividades realizadas en Internet durante los últimos siete días
según edad y nivel socioeconómico del hogar. En porcentaje

	Total	Edad				Nivel socio-económico		
		Hasta 29 años	30 a 39 años	40 a 49 años	50 años y más	Bajo	Medio	Alto
Leer correo electrónico	67	74	67	64	49	66	66	74
Buscar información en pág. Web	64	73	67	64	39	67	62	69
Redactar documentos didácticos	60	48	62	59	32	59	56	82
Escritura de documentos en Word	53	54	53	49	36	56	51	56
Enviar correo electrónico	50	58	51	50	39	54	47	49
Enciclopedias en línea	32	38	34	34	21	36	30	32
Redes sociales	23	39	31	19	8	29	21	16
Presentaciones PPT o pág. Web	12	22	9	11	6	14	11	15
No accedí a Internet	12	0	10	12	35	11	14	6

Por otro lado, los datos señalan que los docentes dedican más tiempo a actividades relacionadas con el trabajo (52%), y en menor medida a prácticas orientadas a la comunicación y la socialización (35%). El siguiente cuadro muestra los valores correspondientes a la primera mención de cada opción disponible.

Cuadro Nº 35
Tiempo asignado a tareas realizadas en Internet durante los últimos siete días
según región, nivel y sector educativo. Porcentaje de la primera mención

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatad	Privado
Trabajo	52	50	57	54	51	59	48	59
Comunicación	35	37	32	33	36	30	40	27
Entretenimiento	9	10	8	9	9	8	8	10
Formación o capacitación	4	4	4	5	4	3	4	3

Entre quienes dedican más tiempo a temas de trabajo se destacan los docentes del interior (57%), los de FD (59%) y del sector privado (59%). En cambio, son los docentes del conurbano (37%), de nivel secundario (36%) y los del sector estatal (40%) quienes se muestran más proclives a disponer su tiempo al uso del e-mail, la mensajería instantánea, las redes sociales y el chat (35%).

Por último, las actividades que aparecen más relegadas en la vida de los docentes son las prácticas relacionadas con el entretenimiento (9%) como visitar páginas webs, escuchar música, etc. y con la realización de cursos de formación o capacitación vía internet que se ubica en último término (4%)

Si bien hasta aquí la evidencia empírica indica un grado relativamente bajo de incorporación de las TIC a las actividades cotidianas de los entrevistados, la fragilidad del vínculo sin embargo, no impide que los docentes reconozcan su utilidad y valoren el aporte que en términos pedagógicos podrían brindar estas herramientas al desarrollo de su actividad profesional. Con el objetivo de conocer cómo perciben los docentes las potencialidades de estos instrumentos, se les solicitó que señalen los tres aspectos más importantes en los que esperan que las Tics les ayude el desempeño de su tarea docente. Las respuestas ofrecidas contemplaron aspectos vinculados al eje didáctico-pedagógico (como la obtención de materiales didácticos, reforzar contenidos, atención a la diversidad, mejorar la atención en clase) conjuntamente con otros relacionados al eje disciplinar/social (como el mantenimiento de la disciplina en el aula, motivar a los alumnos, mejorar la comunicación con los padres, etc.)

Cuadro Nº 36
“Me gustaría que la tecnología me ayude a...” Los tres más importantes.
En porcentaje según región, nivel y sector educativo.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatad	Privado
Motivar a los alumnos	66	61	76	68	65	64	62	72
Obtener materiales didácticos	58	56	62	69	54	63	54	65
Reforzar los contenidos básicos	53	53	52	58	51	56	50	58
Para la atención a la diversidad	37	35	39	34	37	30	40	31
Mejorar la atención en clase	33	32	36	17	38	27	37	26
Trato individualizado	21	22	19	24	20	28	23	17
Mantener disciplina en el aula	11	14	6	10	12	8	11	12
Comunicación con los padres	7	9	4	8	7	11	6	9

En efecto, un 66% considera que el uso de las TIC ayudaría a generar mayores márgenes de motivación en sus alumnos, categoría que aparece en primer lugar de importancia. La relevancia asignada a esta respuesta confirma la vigencia de la preocupación en el cuerpo docente respecto al problema de cómo generar interés en el alumnado durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si se analiza el comportamiento de esta categoría por región, se observa que en el interior de la provincia de Buenos Aires, esta posición llega al 76% frente al 61% en el conurbano. La motivación, llamativamente, parece una preocupación más fuerte entre los docentes del sector privado (72%) que entre los del estatal (62%), y entre los del nivel primario (68%) más que en los del secundario (65%) y de los institutos de formación docente (64%). Es interesante destacar que la preocupación manifestada por los docentes en este primer ítem se distingue del que aparece en quinto lugar, a saber, el problema de mejorar la atención en clase (33%). Mientras que este último suele asociarse más directamente a la falta de estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas, el problema de la motivación en cambio parece sobrepasar los límites del aula haciendo recaer la responsabilidad del fracaso en los propios jóvenes que aparecen desde esta mirada como portadores innatos de ese atributo. Por otro lado, se observa que el acuerdo es mayor entre los docentes más jóvenes de hasta 29 años (73%) y va descendiendo en relación directa con las categorías de edad: 30 a 39 años: 66%, 40 a 49 años: 66% y más de 50 años: 56%. Probablemente estas diferencias se expliquen si tenemos en cuenta que los docentes de más edad son los que tienen mayor experiencia en el manejo de grupos y se encuentran en mejores condiciones de intervenir satisfactoriamente sobre este problema. Asimismo se observa que son los docentes mejor posicionados en la escala social quienes

manifiestan mayor acuerdo en este ítem (78%), imponiéndose sobre los del estrato medio (65%) y bajo (63%)

En segundo lugar, los docentes tienen interés en que las TIC les facilite la tarea de obtener materiales didácticos (58%) para el desarrollo de sus clases. Esta demanda se extiende particularmente entre los docentes del interior (62%), del nivel primario (69%), del sector privado (65%) y entre los que se ubican en el nivel socioeconómico alto (67%). Nuevamente, el corte por edad arroja la misma tendencia señalada para la categoría anterior ya que el acuerdo es mayor entre los docentes más jóvenes y disminuye a medida que se asciende en edad: hasta 29 años: 61%, 30 a 39 años: 60%, 40 a 49 años: 51% y más de 50 años: 45%.

Finalmente, la tercera categoría que obtuvo más consenso es la de reforzar los contenidos básicos con el 53%. Por encima del promedio se encuentran los docentes del nivel primario y de formación docente con 58% y 56% respectivamente. Por otro lado, los entrevistados del sector privado (58%) se muestran más interesados en la utilización de las Tics para ese objetivo que los del sector estatal (50%). No se perciben en cambio distinciones notables al analizar los datos por región, edad y nivel socioeconómico.

Vale destacar que solo una minoría de los entrevistados desearía que las Tics los ayude a desarrollar estrategias orientadas a atender a la diversidad (37%), a mejorar la atención en clase (33%) o a desplegar tratamientos individualizados hacia sus alumnos (21%). Menos aún, los que manifiestan la intención de usarlas para mejorar la disciplina en clase (11%) y la comunicación con los padres (7%).

El cuestionario busca además producir información respecto de la opinión de los docentes sobre el Programa Conectar Igualdad. Dicho programa es una iniciativa del gobierno nacional que busca recuperar y valorizar la escuela pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión del país a través de la entrega de netbooks a los alumnos y docentes del nivel primario y secundario.¹² A tal fin, los entrevistados eran invitados a establecer su grado de acuerdo con un conjunto de proposiciones respecto del impacto de esta política que contemplaban aspectos positivos y negativos.

¹² Se trata de una Política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, e implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Conectar Igualdad, como una política de inclusión digital de alcance federal, se propuso recorrer el país distribuyendo 3 millones de netbooks en el período 2010-2012, a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente. Paralelamente se propone desarrollar contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas y trabajar en los procesos de formación docente para transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza. El Programa contempla el uso de las netbooks tanto en el ámbito escolar como también en la casa de modo tal que se logre un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina. Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/que-es-conectar/>

Cuadro Nº 37
Opiniones sobre la entrega de netbooks a los alumnos de primaria y secundaria
por región, nivel y sector educativo. En porcentaje (Muy de acuerdo+de acuerdo)

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatat	Privado
Es una buena iniciativa dependiendo de que los docentes reciban una adecuada capacitación para incorporar esta herramienta	71	69	77	78	69	78	70	72
Es una adecuada forma de acercar a los chicos de hogares con menos recursos al uso y apropiación de las TICs	66	66	68	69	65	73	65	68
Creo que hay otras prioridades para invertir fondos en educación antes que esta medida	63	63	63	60	64	54	60	70
Es una buena estrategia para motivar a los alumnos para asistir a la escuela y aprender	54	53	58	54	54	59	58	47
Es una forma de incorporar las TICs a la educación pero que resulta muy individualista	43	42	45	42	44	35	42	45
Se trata de una medida que prestigia la educación pública	39	41	34	40	39	39	40	38
No creo que el uso de esta herramienta en las aulas mejore los aprendizajes de los alumnos	35	32	41	31	36	33	31	42
Me parece que es una medida que va a deteriorar la de por sí pobre relación de los alumnos con la lectura	34	34	33	32	35	33	32	37
Temo que los alumnos pierdan capacidad de concentrarse en la clase	34	36	27	29	35	33	33	35

La valoración promedio más alta indica por cierto que los límites que muestran hasta aquí los datos respecto a las posibilidades de los docentes de incorporar las TIC al quehacer cotidiano permean las valoraciones respecto del programa mencionado. La autopercepción de las falencias que arrastra la formación en el uso de estos recursos se reitera en la opinión de la mayoría de los docentes quienes consideran que la entrega de netbooks a los alumnos “es una buena iniciativa dependiendo de que los docentes reciban una adecuada capacitación para incorporar esta herramienta” (71%). En el conurbano bonaerense se identifica la cifra más baja (69%) y en interior la más alta (77%), principalmente en los grandes estratos (85%). Sorprende sin embargo, que el acuerdo es menor entre los docentes del nivel Secundario (69%) que en los de primaria e institutos de formación que ascienden al 78% en ambos casos. Si bien no se observan diferencias importantes por sectores de gestión, cabe destacar que el acuerdo es mayor en los grupos extremos de la escala etárea (hasta 29 años, 83% y más de 50 años, 78%) y entre los docentes de nivel socioeconómico medio (76%).

Luego, las opiniones están polarizadas cuando se trata de tomar posición acerca de si es o no una medida favorable en términos de inclusión pedagógica. El 66% de los docentes considera que “es una adecuada forma de acercar a los chicos de hogares con menos recursos al uso y apropiación de las Tics”. No aparecen diferencias notables por sector de gestión y región aunque vale la pena señalar que quienes se elevan del valor promedio son los docentes de los sectores del conurbano de pobreza baja (69%) y de los estratos grandes del interior de la provincia (71%). También el acuerdo es llamativamente mayor entre los más jóvenes 82%, y los que trabajan en el nivel de formación docente (73%), en una situación de revista con cargos provisionales (75%) y los que pertenecen al nivel socioeconómico más bajo de la escala social (69%).

Los que tienen algún reparo respecto de la medida y consideran que el sistema educativo tiene otras prioridades que resolver (63%), son principalmente las mujeres (65%) más que hombres (53%), los docentes más viejos (de 50 años y más, 72%), del nivel secundario 64%, de sector privado 70%, titulares 65%. Si bien no se observan diferencias importantes por región y nivel socioeconómico de los hogares, se advierte que el corte por autopercepción de movilidad social intergeneracional arroja diferencias ya que quienes perciben que su situación ha desmejorado respecto a sus padres se muestran más pesimistas sobre los efectos de esta política (68%).

Luego, lo que puede observarse al analizar los valores promedio de las opiniones negativas (“creo que hay otras prioridades para invertir fondos en educación antes que esta medida”, 63%; “no creo que el uso de esta herramienta en las aulas mejore los aprendizajes de los alumnos”, 35%; “me parece que es una medida que va a deteriorar la de por sí pobre relación de los alumnos con la lectura”, 34%; “temo que los alumnos pierdan capacidad de concentrarse en la clase”, 34%), es una fuerte resistencia del cuerpo docente a la aplicación del programa. Probablemente esta tendencia expresa una posición en el campo político pero sin duda también vehiculiza ciertos temores presentes en el propio oficio frente a los desafíos que la incorporación de las Tics plantea a las prácticas, saberes e imaginarios de la pedagogía tradicional y las tensiones que esto genera a la autoridad del docente¹³.

Para completar la información expuesta en el apartado sobre formación docente se indagó sobre la disposición de los maestros y profesores bonaerenses a realizar capacitaciones virtuales a partir de la utilización de Tics en un tema que fuera de su interés. Para esto, se pensó en dos tipos de modalidades: a distancia y semi-presencial.

Cuadro Nº 38
Disposición a realizar una capacitación virtual, a distancia o semi-presencial a partir de la utilización de TICs (Tecnologías de Información y Comunicación) si el tema fuera de su interés según región, nivel y sector. En porcentaje (Muy de acuerdo+de acuerdo)

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estat. l	Privado
Sí, semi-presencial	38	36	43	33	39	38	33	46
Sí, todo a distancia.	26	26	25	29	25	20	26	25
No	6	5	7	4	6	4	5	7
No sabe/No contesta	31	33	25	34	29	38	35	21

Casi 4 docentes de cada 10, sostiene que estarían dispuestos a realizar una capacitación virtual a través de las Tics bajo una modalidad semi-presencial (38%). Si bien el nivel de disponibilidad es alto hacia el uso de este recurso tecnológico, ello no excluye la consideración acerca de la importancia del contacto personal como un elemento altamente valorado por los docentes quienes muestran interés en conservar los espacios de sociabilidad e intercambio cara a cara como instancias necesarias de la formación. Quienes se orientan por esta preferencia son los docentes del interior de la provincia de Buenos Aires (43%), del secundario (39%) y del sector privado (46%). Asimismo, hay diferencias entre quienes actualmente están realizando algún tipo estudio (53%) y los que no estudian (32%) y entre los que han realizado cursos de capacitación (40%) y los que no (28%).

Por otro lado, entre el grupo de docentes que muestra disposición a realizar las capacitaciones completamente a distancia (26%), no aparecen mayores diferencias por sexo, sector y región aunque por nivel se destacan los del primario (29%) sobre el resto.

Finalmente, aunque solo una minoría rechaza las Tics como una vía adecuada para facilitar los procesos de formación y capacitación (6%) destacando la importancia del contacto directo y personal en esta materia, llama la atención el alto porcentaje de quienes señalan No sabe/No contesta (31%). Posiblemente este dato que refleja cierto desconcierto en el cuerpo docente se relacione en parte - como hemos notado- con la poca familiaridad de los encuestados en el uso de estas herramientas, déficit que sin duda dificulta la toma de posiciones al respecto. En efecto, mientras que los valores en esta categoría en el sector público ascienden a un 35% en el privado descienden a un 21%.

¹³ Al final de esta sección se incluye un análisis multivariado que tiene en cuenta como se combinan las opciones de respuesta en diferentes perfiles de encuestados.

Cuadro Nº 39
Utilización de materiales audiovisuales orientados a la enseñanza para organizar sus clases.
En porcentaje

	%
Canal Encuentro	34
Portal Educ.ar	25
No utilizo ninguno de ellos	47

Por último, respecto a la utilización de materiales audiovisuales un porcentaje relativamente alto de docentes utiliza el Canal Encuentro (34%) y el Portal Educ.ar. (25%) para organizar sus clases. Aunque el uso de estos recursos también puede interpretarse en términos genéricos, es decir, para generar ideas a la hora de planificar actividades y no estrictamente para utilizarlos dentro del aula, quienes usan estas fuentes las valoran tanto por la calidad, variedad y actualización de los contenidos como por la utilidad de estas herramientas para generar motivación en sus alumnos. Por otro lado, entre quienes no recurren a este tipo de materiales audiovisuales (47%) declaran la falta de tecnología, de interés y de tiempo para acceder a estas fuentes como la validez de los materiales corrientes que utilizan.

Luego de lo expuesto en este apartado es casi una evidencia decir acerca de la necesidad de promover la formación continua de los docentes, profundizando su vínculo tanto con los avances tecnológicos como con los avances en didáctica y tecnología educativa. Una buena educación técnico profesional debe desarrollarse en los ámbitos adecuados y con los recursos tecnológicos apropiados para trascender no solo las carencias materiales y de infraestructura a las que muchas veces están expuestos los docentes bonaerenses sino para trascender también los límites subjetivos de modo que las Tics sean consideradas en su pleno sentido social para los distintos contextos de uso y para su eficaz apropiación.

Diferentes perfiles de usuarios

Para analizar perfiles de docentes en el uso de TIC se desarrollaron análisis factoriales por componentes principales con las preguntas 62 (¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes programas en sus actividades cotidianas, dentro y fuera de la escuela?) y 63 (Si durante los últimos siete días ha accedido a Internet. ¿Cuáles de las siguientes tareas ha realizado?). El objetivo de esta técnica estadística multivariada es identificar ciertas dimensiones o variables subyacentes (los componentes principales) en la diversidad de datos de que se dispone. De este modo, pueden identificarse aspectos de la realidad no inmediatamente observables a partir de las variables de estudio definidas pero que cobran sentido cuando se observan los resultados y se interpretan los factores a la luz de la teoría.

La pregunta 62 sobre la frecuencia de uso de programas en realidad permite reconocer ciertos perfiles de usuario de acuerdo a la complejidad con que el docente hace uso de la computadora. El análisis factorial aplicado a esta pregunta permite observar dos factores que corresponden uno a un perfil de usuario que podríamos denominar “masivo” y a otro “específico”.

En el caso del primero, se trataría de un usuario habituado al uso del e-mail, los buscadores, editores de texto (como el aplicativo Word) y el chat. Se trata en todos los casos del tipo de herramientas a partir de las que los nuevos usuarios comienzan a desarrollar su experiencia en el mundo de informática e internet. Este factor establece está conformado en gran medida por los usos comunicacionales ofrecidos por internet (e-mail y el chat) y, en segundo lugar, por los editores de texto utilizados para fines muy variados por los docentes.

En el segundo factor, se encuentra otro conjunto de usos y herramientas que suelen demandar una expertise mayor. Dentro de este factor se posicionan ítems que hacen referencia al uso de aplicativos para desarrollar presentaciones (Power-point), la planilla de cálculo (Excel), las bases de datos (Acces, SQL) y los programas para diseño visual o gráfico.

Cuadro Nº 40
Análisis por componentes principales en base a la frecuencia de uso de programas informáticos
(pregunta 62). Factores rotados y peso de cada ítem ¹⁴

	Factores	
	1 Masivo	2 Específico
Procesador de textos (Word)	,648	,391
Programas de presentaciones (Power Point o semejantes)	,146	,810
Bases de datos (Access, Filemaker)	,016	,787
Planilla electrónica (Excel, etc.)	,251	,761
Buscadores de internet (Google, Yahoo o semejantes)	,869	,181
Diseño gráfico o editores de páginas Web (Corel, etc.)	,188	,664
Correo electrónico (E mail)	,893	,148
Chat (Messenger, Google Talk)	,721	,036

El factor asociado a las herramientas masivas es, como cabe suponer, el preeminente. La varianza explicada del modelo es de 66%, con un 50% correspondiente al factor masivo y 16% correspondiente al específico. Por otro lado, al interpretar los factores sin rotación se observa que en verdad ambos perfiles de usuarios utilizan las herramientas correspondientes al factor "masivo" solo que hay un grupo (relativamente reducido) que también utiliza los aplicativos más complejos o específicos. Dicho de otro modo: "quien puede lo más puede lo menos".

En análisis de los factores a partir de grupos de docentes definidos por las variables de corte permite reconocer los siguientes perfiles como más asociados a cada factor:

- Masivo: Interior, mujeres, jóvenes, primario, privado, artes y deportes, nse bajo;
- Especifico: Conurbano, hombres, mayores, superior, estatal, sociales y humanísticas, nse alto.

A partir del mismo tipo de análisis factorial pero aplicado a la pregunta 63 (tareas realizadas en la última semana en Internet) se han podido detectar no ya usos más o menos complejos o específicos, sino cierto tipo de actividades que predominan en diferentes grupos de docentes en el uso de la web.

¹⁴ Los valores de las celdas indican la correlación existente entre el factor y cada ítem de respuesta. Dicho valor puede alcanzar un máximo de 1. Se han señalado en negrita los valores que indican en qué factor "carga" cada ítem.

Cuadro Nº 41
Análisis por componentes principales en base al tipo de uso de internet (pregunta 63).
Factores rotados y peso de cada ítem¹⁵

	Factores		
	1 Escritor- lector	2 Comunicador	3 Presentador
Buscar información en páginas Web para estudiar o confeccionar actividades	,570	,263	,030
Buscar información en enciclopedias en línea	-,119	,254	,761
Escribir documentos personales en un procesador de textos	,769	,118	,035
Confeccionar presentaciones tipo Power Point o páginas Web propias	,342	-,041	,669
Redactar documentos didácticos	,800	-,075	,176
Leer correo electrónico	,582	,565	-,126
Enviar correo electrónico	,194	,828	,042
Participar en redes sociales	-,001	,682	,222

El primer factor identificado, que es el que siempre tiene la mayor importancia para explicar la varianza total, puede ser interpretado como el de los docentes **escritores-lectores**. Se visualiza allí a un grupo que utiliza su relación con internet en particular para producir textos (personales y didácticos). Puede asumirse que la búsqueda de información en internet integrante de este factor, estaría asociada a la escritura como un insumo que forma parte del mismo proceso.

En segundo lugar, el perfil **comunicador**, es el que se percibe en el factor siguiente. Hay allí un uso destinado a la comunicación en internet donde se destacan el enviar mails (más que el recibir) y la participación en redes sociales. Se registra pues un predominio de uso activo (envío) más que pasivo (lectura) de mails.

Un tercer factor referiría a docentes que se involucran con la **producción de presentaciones**. Es el menos nítido de los factores e incluso podría tener un cruce con el primero, ya que incluiría al ítem búsqueda de información enciclopedias (muy similar a la búsqueda en páginas web).

¹⁵ Los valores de las celdas indican la correlación existente entre el factor y cada ítem de respuesta. Dicho valor puede alcanzar un máximo de 1. Se han señalado en negrita los valores que indican en qué factor "carga" cada ítem.

Trayectorias de formación docente: recorridos y demandas de formación hacia UNIFE

Las transformaciones sociales, políticas y económicas que han tenido lugar en el transcurso de las últimas décadas, han impactado en los modos de organización y regulación de la producción de bienes y servicios y, en consecuencia, en el valor social de los saberes y competencias de los sujetos en dichos procesos. Si bien la actualización y perfeccionamiento ha constituido un elemento clave en el desarrollo de las profesiones liberales y la construcción de las trayectorias laborales, la expansión, diversificación e intensificación de las ofertas educativas orientadas a la formación inicial y permanente expresan un escenario atravesado por la aceleración del cambio tecnológico y las exigencias de competitividad. Con todo, el sistema educativo ha logrado preservarse, al menos en parte, de estos cambios. Si bien se trata de un campo laboral relativamente protegido de las exigencias de actualización que se manifiestan en otros sectores productivos. De todos modos, cabe destacar que en el campo de la docencia se registra un creciente interés por la actualización, el perfeccionamiento y la formación permanente; expresado en la proliferación de programas, tanto del sector estatal como privado. Sin embargo, pareciera tratarse en gran medida de una demanda construida desde la propia oferta, antes que de los propios docentes. Durante la década de los 90, estos procesos cobraron mayor fuerza, dado que la capacitación consistía en una suerte de *adaptación* a las novedades introducidas por la reforma educativa. Actualizarse era informarse y formarse en el paradigma de la reforma y sus distintos ejes de transformación. De todos modos, se trata de un tema abierto y complejo en el campo de la formación docente que expresa una tensión insoslayable: en qué medida la demanda se construye desde los propios espacios que brindan la oferta (por ejemplo, el Estado), y cuánto de ésta responde a intereses o demanda "genuina" del sector docente.

Formación continua

La continuidad en la formación representa un elemento central al momento de estudiar las trayectorias de los docentes, toda vez que la realización de cursos, especializaciones y posgrados se encuentra sumamente extendida en la profesión docente en Argentina. Entre las opciones disponibles, los llamados cursos de actualización constituyen el tipo de oferta formativa más fuertemente instalado y transitado por los docentes; en detrimento de alternativas que demandan mayor dedicación, como las licenciaturas, los postítulos o las especializaciones. Si observamos la inversión en este tipo de ofertas, en los últimos cinco años cerca del 61% de los docentes encuestados dice haber realizado entre uno y cuatro cursos de actualización.

Cuadro Nº 42
Realización de cursos de actualización o capacitación. en los últimos cinco años.
En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza		
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD
Sí, uno o dos cursos	35	36	32	26	37	32
Sí, tres o cuatro cursos	26	24	30	29	25	24
Sí, cinco a nueve cursos	11	10	15	16	10	10
Sí, diez cursos o más	9	8	11	15	7	15

Entre aquellos que realizaron como máximo dos cursos en los últimos cinco años, la mayoría corresponde a profesores de nivel medio (37%) y superior no universitario de formación docente (32%); frente a los maestros de nivel primario (26%). Entre aquellos que realizaron tres o cuatro cursos (26% del total de encuestados), gran parte se desempeña en el sector privado (39%) y en menor medida, en el estatal (19%). No se observan diferencias significativas según región o nivel de enseñanza, aunque pueden señalarse algunas observaciones en relación a la edad de los encuestados. Aún cuando podría suponerse que los docentes más jóvenes dedicarían mayor esfuerzo a la realización de cursos para la obtención de puntaje, éstos no se destacan en relación a sus colegas con mayor antigüedad. De hecho, no se observan diferencias significativas por edad al

analizar la realización de cinco o más cursos en los últimos años: hasta 29 años (9%), entre 30 y 39 años (11%), entre 40 y 49 años (10%) y mayores de 50 años (6%). Estos datos vuelven plausible, al menos en parte, la hipótesis de una demanda generada *desde arriba*. En consecuencia, tampoco la antigüedad expresa mayores diferencias, aún cuando pueda suponerse que aquellos docentes con mayor cantidad de años en el sistema estarían menos predispuestos a realizar cursos una vez que alcanzaron el puntaje máximo por esta categoría. Este dato resulta auspicioso, toda vez que expresa un persistente interés por la capacitación y actualización en aquellos temas que resultan atractivos para los docentes; en detrimento de aquellas perspectivas que sostienen al *puntaje* como la única o principal motivación que impulsa a los docentes a realizar cursos.

Entre las instituciones responsables de brindar esta oferta educativa, el Estado provincial aparece como principal sostenedor de los cursos y espacios de capacitación transitados por los docentes (64%), seguido por el Estado nacional (19%) y los sindicatos (14%). En este sentido, el sector público define y brinda las ofertas de formación de modo principal, construyendo al mismo tiempo cierta *agenda* de formación docente. Como puede observarse en la siguiente tabla, la presencia estatal jurisdiccional es más fuerte en el interior de la provincia (70%), en relación al conurbano (62%). Lo contrario ocurre con la oferta a cargo de los sindicatos, cuyo peso se concentra en el conurbano (16%), y en menor medida en el interior (9%).

Cuadro Nº 43
Instituciones responsables de dictar los cursos realizados.
En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza		
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD
Ministerio provincial	64	62	70	63	64	65
Ministerio nacional	19	19	17	13	20	20
Sindicato	14	16	9	18	13	8
Fundación	9	10	7	13	8	10
Otros	16	15	19	17	15	19
No sabe / No recuerda	7	8	5	11	6	6
Total	129	130	127	135	127	128

La oferta estatal se distribuye igualmente entre los docentes de los diferentes niveles educativos, mientras que los sindicatos parecen concentrarse en el nivel primario (18%) y, en menor medida, en el nivel superior no universitario de formación docente (8%). Sin embargo, son los docentes del sector privado (29%) quienes acceden en mayor medida que sus colegas estatales (13%) a la oferta de formación provista por el Estado nacional en el territorio. Posiblemente, esto pueda entenderse por dos razones. En primer término, la disposición de condiciones materiales que facilitan el acceso a la oferta de formación (tiempo, dinero, proximidad). Por otro, la realización de cursos o carreras en el sector público permite al mismo tiempo incrementar el puntaje y, de modo indirecto, mejorar sus condiciones para el ingreso al sector público.

En relación a la modalidad, el 62% de los docentes encuestados ha realizado cursos de modo presencial, seguidos por la opción de semi-presencialidad (42%). Una vez más, no se observan diferencias significativas según la región, dado que en la modalidad presencial tanto el interior de la provincia como el conurbano presentan valores similares. La modalidad semi-presencial se encuentra levemente más extendida entre los docentes radicados en el interior (51%), frente a sus colegas del conurbano (45%). Esta diferencia puede explicarse, en parte, por la relativa dispersión (en algunos casos, incluso ausencia) de las ofertas formativas en modalidad presencial en algunos distritos del interior de la provincia.

Cuadro Nº 44
Modalidad del dictado de los cursos.
En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza		
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD
Presencial	62	61	63	61	61	68
Semi – presencial	47	45	51	46	48	43
A distancia sin la utilización de internet	13	12	16	20	11	8
A distancia a través de internet	10	9	13	9	11	16
Total	132	127	144	137	131	136

El corte por nivel de enseñanza no muestra diferencias significativas, a excepción de la modalidad *a distancia a través de internet*, la cual parece extenderse entre los docentes de nivel primario (20%). Este tipo de cursos suele estructurarse a partir de la utilización de módulos o material de lectura previamente definido y generalmente es promovido por emprendimientos editoriales o independientes. Entre aquellos que realizaron cursos en la modalidad virtual, al menos siete de cada diez docentes han evaluado su experiencia como «muy buena» o «buena». Entre las dimensiones consideradas, la *adecuación o flexibilidad horaria* fue la más altamente valorada, tanto en el conurbano (100%) como en el interior (99%) y en todos los niveles de enseñanza; al igual que *el diseño de los materiales ofrecidos* (95%), la *evaluación global del curso/carrera* (95%), el *nivel de aprendizaje alcanzado* (93%) y la *calidad de los docentes* (90%). No se observan diferencias significativas en relación a la edad o región, como así tampoco según las áreas de desempeño de los docentes. Sin embargo, resulta interesante destacar que el *trabajo en equipo con los compañeros a través de herramientas como foros, wikis o blogs* constituye la dimensión más débilmente valorada (aún así, con el 68%). El trabajo colaborativo a través de diferentes herramientas virtuales constituye uno de los principales objetivos de los dispositivos de capacitación en esta modalidad, en términos de plantear modos de trabajo alternativos y el uso de las tecnologías en la práctica cotidiana. Sin embargo, pareciera ser el área que concentra mayores dificultades para su apropiación por parte de los docentes, especialmente entre aquellos que se desempeñan en el nivel medio (66%), en relación a sus colegas de primaria (73%) y formación docente (84%). También es una dificultad mayormente extendida entre los hombres (85%) que entre las mujeres (66%), y son los docentes más jóvenes quienes aparecen como el subsector más crítico de esta experiencia (22%), en comparación a la valoración positiva de sus colegas mayores, por ejemplo, aquellos que tienen más de 50 años de edad (94%). Los docentes que se encuentran en una situación de revista provisional también son los que se muestran más críticos respecto de esta dimensión (44%), en comparación con sus colegas titulares (78%); así como los docentes con título universitario (34%) en relación a aquellos con título de escuela normal (100%) o institutos terciarios (69%). En consecuencia, pareciera que la apropiación de las herramientas virtuales orientadas al trabajo en equipo constituye la dimensión de la experiencia formativa de más difícil apropiación, atravesada por diversos aspectos de la experiencia; tales como la edad, la situación de revista, el nivel de enseñanza y la experiencia formativa previa.

Cuadro Nº 45
Evaluación de la experiencia en los cursos virtuales sobre diferentes dimensiones.
En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza		
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD
Adecuación o flexibilidad horaria	100	100	99	99	100	99
Diseño de los materiales ofrecidos	95	94	97	100	94	95
Evaluación global del curso/carrera	95	98	91	91	96	97
Nivel de aprendizaje alcanzado	93	94	91	100	91	97
Calidad de los docentes	90	93	84	98	88	99
Fluidez en la interacción con los docentes/tutores	89	90	86	73	92	97
Fluidez en la interacción con los compañeros	79	78	82	78	80	76
Trabajo en equipo con los compañeros a través de herramientas como foros, wikis, blogs	68	71	62	73	66	84

Además de la realización de cursos cortos orientados a la actualización profesional, se consultó a los docentes sobre sus aspiraciones de comenzar una carrera nueva en los próximos cinco años. Esta decisión, supone una inversión mucho mayor de tiempo y dedicación sostenida en un mediano y largo plazo. Asimismo, el título de licenciatura establece diferencias al interior del campo profesional y permite a quienes lo ostentan posicionarse mejor en el mercado de trabajo. 3 de cada 10 docentes manifestaron sus intenciones de hacerlo, sin diferencias significativas entre el conurbano (32%) y el interior de la provincia (26%) o niveles en los cuales se desempeñan: primaria (32%), secundaria (30%) y formación docente (25%). Como era de esperar, la edad constituye una variable central en la decisión de comenzar una carrera nueva. Son los docentes entre menores de 39 años quienes se inclinan por esta opción (hasta 29 años, el 38%; y de 30 a 39 años, el 34%), en relación a sus colegas mayores de 50 años (9%). Aunque no representa una diferencia muy significativa, es interesante destacar que los docentes que se encuentran en una situación de revista provisional parecen mostrar mayor predisposición a iniciar una carrera nueva en el futuro (38%), en relación a sus colegas titulares (27%); así como los docentes de las áreas sociales y humanísticas (35%) y los maestros de grado (34%) en relación a aquellos provenientes de las disciplinas exactas y naturales (21%). Tal como podía anticiparse, aquellos docentes que no cuentan con título docente son aquellos que manifestaron una mayor adhesión a esta iniciativa (44%); y, asimismo, aquellos que se encuentran realizando cursos en la actualidad expresaron mayores intenciones (34%) que aquellos docentes que no los hacen (16%).

Cuadro Nº 46
Intenciones de comenzar una carrera nueva en un futuro cercano (Próximos 5 años).
En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Edad			
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Hasta 29 años	De 30 a 39 años	De 40 a 49 años	50 años y más
Sí	30	32	26	32	30	25	38	34	29	9
No	42	39	49	39	43	46	26	38	44	69
No sabe	28	29	25	29	27	28	36	28	28	22

En relación a las intenciones de comenzar una carrera nueva en un futuro cercano (los próximos cinco años), es importante señalar algunas cuestiones. La propia formulación "carrera nueva" se estructura sobre dos componentes que, dependiendo de su lectura, puede interpretarse de modo diferente por el encuestado. Por *nueva*, no necesariamente se está indicando una carrera diferente a la docente, sino simplemente "otra". Por otro lado, si bien la idea de carrera suele pensarse en relación a trayectorias de licenciatura, en el sistema educativo se encuentra relativamente extendida la oferta de postítulos o especializaciones cuya duración abarca entre uno y dos años, que son consideradas carreras en sí mismas. Por este motivo, es importante relacionar estos datos con el

indicador que pregunta específicamente por los proyectos de estudiar licenciatura (Cuadro 46), donde el 22% proyecta alcanzar ese nivel o conquistar un título de grado.

Entre aquellos docentes que expresaron no tener intenciones de comenzar una carrera nueva en los próximos cinco años, la mayoría corresponde al interior de la provincia (49%). La edad se presenta como una variable clave: a mayor edad, menor predisposición a realizar una carrera. No se observan diferencias significativas por sexo o nivel de enseñanza; aunque son los docentes del sector estatal quienes parecen menos interesados (45%) en comparación con sus colegas del sector privado (36%). Asimismo, aquellos que no realizaron cursos en los últimos cinco años tampoco parecen considerar la posibilidad de comenzar una carrera (55%) en relación a aquellos que sí lo hicieron (39%). Por último, cabe destacar que cerca del 28% de los docentes encuestados dijo *no saber* si comenzaría una carrera en el futuro cercano, lo cual abre un campo interesante en términos de líneas de formación en el campo de la política educativa; toda vez que la duda parece concentrarse entre los docentes más jóvenes (hasta 29 años, 36%), sin mayores diferencias por sexo, sector, región o nivel. En este caso, es plausible esperar que una buena oferta tenga margen para generar demanda efectiva de formación.

Así como se buscó conocer la predisposición de los docentes de la provincia respecto de comenzar una formación de grado nueva en los próximos años, se indagó también respecto de la disponibilidad de tiempo que creían poder dedicarle a una instancia de formación presencial en un tema que fuera de su interés. Para esto, se pensó la dedicación en dos sentidos: *en el aula* (en términos de formación en su horario de trabajo, que suele denominarse «en servicio») y *fuera del aula* (es decir, sobre su tiempo personal por fuera del horario de trabajo).

Cuadro Nº 47
Horas semanales que estaría dispuesto a dedicar a una instancia de formación presencial en un tema que sea de su interés (en el aula y fuera del aula). En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatal	Privado
En aula – Hasta 2 horas	30	31	29	30	30	36	30	31
Fuera aula - Hasta 2 horas	25	23	30	24	25	22	23	29
En aula - 3 a 4 horas	29	28	32	38	27	31	27	35
Fuera aula - 3 a 4 horas	29	28	31	33	28	34	28	30
En aula - 5 a 9 horas	12	13	10	4	15	5	9	18
Fuera aula - 5 a 9 horas	15	16	11	10	16	8	11	21
En aula - 10 a 14 horas	2	3	2	2	3	3	2	3
Fuera aula - 10 a 14 horas	5	5	5	2	6	4	5	5
No dispuesto a dedicar tiempo formación presencial	21	20	22	23	20	19	26	11

Como puede observarse en el cuadro, cuatro horas semanales representa una suerte de “máximo” tolerable, en términos de inversión de tiempo, dado que la cantidad de docentes dispuestos a dedicar cinco horas o más disminuye significativamente. Entre aquellos que estarían dispuestos a dedicar hasta dos horas a una instancia de formación en su lugar de trabajo, las mujeres (33%) se mostraron más interesadas que los hombres (17%); mientras que éstos invierten la ecuación cuando se trata de un lapso entre tres y cuatro horas (35%, contra 28% de las mujeres). Aquellos radicados en el interior de la provincia se mostraron levemente más dispuestos a dedicar tiempo *fuera del aula* que sus colegas del conurbano.

En el transcurso de los últimos años, se han extendido las ofertas de formación de modalidad intensiva; que implican en algunos casos la posibilidad de trasladarse a ciudades cercanas y permanecer algunos días lejos del hogar. Estos formatos constituyen alternativas, respecto de los modelos tradicionales de cursada, más cercanos a una organización *escolar* de las ofertas formativas. Para indagar respecto de la disposición a participar de este tipo de opciones, se consultó a los docentes respecto de la posibilidad de viajar a otras ciudades para llevar adelante un curso/carrera de su interés, incluyendo la posibilidad de pasar dos o más días fuera de sus casas. No interesaba tanto si la ciudad en cuestión era cercana al hogar o no, sino la disposición a ausentarse del hogar por fines formativos, al menos por 48 horas.

Cuadro Nº 48

Disposición a viajar a otras ciudades para llevar adelante un curso/carrera de su interés, incluyendo la posibilidad de pasar 2 días o más fuera de su casa. En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatal	Privado
Sí	29	28	30	27	29	27	28	30
Probablemente	25	25	26	24	25	28	26	24
No	29	31	25	34	28	32	28	31
No sabe	17	16	19	15	18	12	19	14
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Un poco más de la mitad de los docentes encuestados (54%) estaría dispuesto de viajar, al menos dos días, para llevar adelante una carrera o curso de su interés (Sí + Probablemente), mientras que tres de cada diez no (29%). Estos datos no encuentran mayores diferencias según región, nivel de enseñanza o sector. Los hombres se muestran bastante más predispuestos que las mujeres a ausentarse del hogar (38% contra el 27%), posiblemente por el hecho de las tareas domésticas suelen recaer más sobre las mujeres que sobre los hombres; lo cual dificultaría la ausencia femenina en el hogar. Son también los docentes más jóvenes, hasta 29 años, quienes más predispuestos se manifiestan respecto de encarar este tipo de modalidad (41%), en relación a sus colegas mayores de 30 años cuya aceptación cae a prácticamente la mitad. Los docentes en situación de revista provisional parecen más predispuestos que sus colegas titulares (37%), posiblemente por tratarse de un subsector más demandante de cursos y especializaciones. Resulta muy interesante observar el corte según área o disciplinas: los docentes de artes y deportes son los que manifestaron mayor aceptación, prácticamente duplicando la media provincial (51%). En parte, esto puede explicarse por la propia trayectoria formativa de los docentes de estas disciplinas, especialmente los de deportes, que suelen realizar campamentos o actividades recreativas fuera del hogar por períodos medianamente prolongados. Asimismo, los docentes que se encuentran realizando algún estudio en la actualidad también se mostraron más cercanos a esta opción (42%), casi duplicando a los colegas que no se encuentran estudiando (23%).

En relación a los temas que concentran mayor interés entre los docentes, se les propuso una suerte de “agenda” estructurada en torno a ejes definidos: *aspectos vinculares*, relacionados con el manejo de cursos numerosos, control de la disciplina y la resolución de conflictos en la escuela; *aspectos didácticos*, como la planificación o la evaluación; *transformaciones sociales de las últimas décadas* (en un polo más cercano a preocupaciones de orden político y social), como los cambios en la sociedad argentina actual y las estrategias de enseñanza en contextos de vulnerabilidad y la *formación disciplinar*, es decir, la especialización en la enseñanza de su disciplina (por ejemplo, en ítems relacionados con la ampliación de conceptos principales de la materia).

Cuadro N° 49
Interés en perfeccionarse en las siguientes actividades.
En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Utilizar nuevas tecnologías de información y comunicación	37	37	38	35	38	28	34	42
Resolver conflictos y problemas de disciplina	34	33	37	47	30	33	33	35
Ampliar conocimientos sobre la enseñanza de su disciplina	30	29	33	21	33	29	23	44
Estrategias de enseñanza en contextos de pobreza y vulnerabilidad	28	28	29	35	26	31	35	15
Promover valores transversales	26	27	23	20	27	22	29	18
Cambios en la sociedad argentina actual	22	23	19	15	24	23	24	19
Tomar en cuenta las diferencias individuales de los alumnos	22	21	24	31	19	19	17	30
Ampliar los conocimientos sobre conceptos principales del curso	19	20	16	31	15	25	16	24
Realizar trabajo grupal en forma efectiva	17	18	14	10	19	16	18	15
Evaluar el aprendizaje de los alumnos	15	14	17	14	15	12	13	17
Culturas juveniles	13	13	11	10	13	9	15	9
Manejar cursos numerosos	9	9	8	6	9	8	9	8
Planificar clases	7	8	6	10	6	12	8	5
Total	281	281	280	287	279	269	277	287

Resulta interesante destacar que *utilizar nuevas tecnologías de la información y comunicación* concentró el interés del 37% de los docentes encuestados, sin mayores diferencias según región, sexo o edad; aunque con mayor presencia entre los docentes de primaria (35%) y secundaria (38%) antes que en formación docente (28%); y entre los del sector privado (42%) antes que los del sector estatal (34%). Aquellos que se desempeñan en tres o más establecimientos educativos parecen inclinarse más por este tipo de formación (47%), en relación a los colegas que trabajan en uno o dos (33%). Los docentes de las áreas exactas y naturales parecen ser los más interesados (43%), seguidos por los maestros de grado (37%), sociales y humanísticas (34%) y de artes y deportes (29%). Aquellos provenientes de hogares de nivel socio-económico alto son los menos interesados en este tema, posiblemente por contar con acceso a tecnologías de la información y la comunicación en sus hogares y utilizarlas en la vida cotidiana. La expansión de las TICs en el campo educativo ha introducido asimismo una serie de debates en el campo pedagógico. Sobre algunos de ellos, esta investigación ha avanzado en el marco de los grupos focales realizados. Resulta importante destacar que, si bien las TICs suelen ser mencionadas como una herramienta para el trabajo pedagógico, los docentes suelen plantear la necesidad de incorporarlas a su tarea; independientemente de la disciplina que estén enseñando. Es decir, su mención como primera opción de formación expresa asimismo una tensión: la necesidad de utilizar las TICs en las estrategias de enseñanza, en muchos casos transitando una experiencia de formación desarticulada de la enseñanza de ciertos contenidos.

Además de la utilización de tecnologías de la información y la comunicación, *resolver conflictos y problemas de disciplina* constituye un tema de interés para los docentes encuestados (34%). Si bien no existen diferencias significativas por región (conurbano, 33% e interior, 37%), el análisis según niveles educativos expresa algunas variaciones dignas de mención. Este ítem se corresponde con una preocupación centrada en las cuestiones vinculares y de orden en el ámbito escolar, con mayor adhesión entre los docentes de nivel primario (47%), en comparación con los de secundaria (30%) o formación docente (33%). En coincidencia con los resultados de otras investigaciones y estudios en escuelas primarias del conurbano, la disciplina y el orden se han convertido en un tema de especial preocupación entre los docentes de los últimos grados del nivel. Esto se expresa en una demanda de formación en cuestiones de disciplina, mucho más elevada en el nivel primario que en la secundaria. En consecuencia, son los maestros de grado el perfil de encuestado más demandante de una formación sobre estos temas (44%), en comparación con los docentes de disciplinas vinculadas a las ciencias exactas o naturales (23%), artes y deportes (22%). Son las mujeres quienes se inclinan hacia estos temas (36%), en comparación con sus colegas hombres (24%), y los titulares (36%) un

poco más que los docentes en situación de revista provisional (29%); aunque no se observan diferencias significativas según la edad.

En tercer lugar, *ampliar conocimientos sobre la enseñanza de la disciplina* es elegido como tema de formación por tres docentes de cada diez (30%), especialmente entre aquellos que viven en estratos de nivel socio-económico medio en el conurbano (39%) y en localidades medianas del interior de la provincia (47%). La distinción por sexo es llamativa, dado que asciende al 38% entre los hombres y el 29% entre las mujeres; mientras que son los docentes mayores de 50 años quienes menos inclinados se muestran a formarse en este tema (22%). Entre otras razones, esta diferencia en las preferencias se relaciona con el peso que tienen las mujeres entre los docentes de nivel primario. Entre éstos, el saber disciplinario no ocupa un lugar tan central como entre los profesores de secundaria o de IFD. Así como los maestros de nivel primario (de grado) se interesaban, mayoritariamente, en la resolución de conflictos y problemas de disciplina, la ampliación de conocimientos sobre la enseñanza de la disciplina parece concentrar mayor adhesión entre los profesores de nivel medio (33) y formación docente (29%). Si la cuestión vincular no encontraba mayores diferencias entre el sector privado (35%) y el estatal (33%), en este caso sí. Entre aquellos interesados en la mejora de las estrategias de enseñanza de sus respectivas disciplinas, los docentes provenientes del sector privado (44%) prácticamente duplican a los del estatal (23%); mientras que los titulares (33%) se encuentran por encima de los docentes en situación provisional (22%). La dispersión horaria en diferentes instituciones educativas también parece constituir una variable distintiva, toda vez que aquellos que se desempeñan en tres o más establecimientos prefieren este tema (41%), en comparación con los colegas que trabajan en dos o más (30%) o en uno solo (24%). Los profesores de áreas o materias vinculadas a las ciencias exactas o naturales constituyen el subgrupo principal de este tema (40%), en comparación con aquellos provenientes de las ciencias sociales y humanísticas (30%) o los maestros de grado (17%). En síntesis, entre los temas de interés para los docentes, se destacan tres: la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, la resolución de conflictos y problemas de disciplina; y la ampliación de conocimientos para la enseñanza de materias o disciplinas. Tal como fuera desarrollado anteriormente, cada uno de ellos concentra un perfil particular de docentes, en función del sector, las áreas de actuación profesional y, en algunos casos, el sexo.

Por otra parte, se consultó respecto del tipo de curso o carrera que estarían dispuestos a realizar; fundamentalmente como un modo de relevar no sólo temas de interés sino la complejidad de su tratamiento. Casi cuatro docentes de cada diez manifestó estar interesado en realizar cursos cortos de capacitación y actualización (37%); vale decir, la modalidad de formación más extendida entre la profesión docente. Esta elección plantea un desafío particular en términos de diseño de la política educativa, toda vez que la propuesta pedagógica de la UNIPE no se orienta hacia la oferta de cursos de este tipo.

Cuadro Nº 50
Tipo de curso o carrera que haría de estar interesado en perfeccionarse.
En porcentaje

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Cursos de actualización	37	38	35	41	36	47	37	37
Licenciatura	22	22	23	22	23	17	20	26
Postítulo	10	11	9	9	11	6	9	14
Especialización	8	7	10	10	7	8	8	8
Maestría	6	6	6	7	6	6	5	8
Doctorado	2	1	6	1	3	7	2	4
No estoy interesado en participar de una instancia de este t	13	14	10	9	15	9	19	3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Se percibe un fuerte interés en continuar estudios, vinculados a la realización de carreras de especialización o postítulos: uno de cada cuatro docentes (22%) está dispuesto a realizar una licenciatura, 10% un postítulo y 8% una especialización. Entre aquellos que prefieren los cursos y viven en el conurbano, el 45% se concentra en localidades de pobreza baja o media, antes que alta

(29%); mientras que no se observan mayores diferencias en los estratos socioeconómicos del interior de la provincia (entre 32% y 38%). Tanto hombre como mujeres se inclinan igualmente hacia esta modalidad (37%), aunque son los docentes de más de 50 años quienes optan principalmente por ella (47%); en contraposición con los más jóvenes, quienes se inclinan por la licenciatura (30%, entre los menores de 29 años). Aquellos que cuentan con título universitario son los menos predispuestos a realizar cursos de actualización (34%), en comparación con los egresados de normales (43%) o que tienen otros títulos (54%). Entre aquellos que se inclinan por la realización de una licenciatura, la mayoría son docentes jóvenes, menores de 29 años (30%), provenientes de las áreas sociales o humanísticas (28%).

De todos modos, *los temas o áreas de interés* constituyen el principal motivo para la realización de estudios de especialización o posgrado (1.7), seguido por la cercanía al lugar de estudio (2.5). Cabe señalar que el 13% de los docentes manifestó no estar interesado en participar de instancias de este tipo, la mayoría de ellos residente en localidades de pobreza alta en el conurbano (21%), mayores de 50 años (25%), de nivel medio (15%), en situación provisional (21%), que trabajan en un solo establecimiento (21%) y del sector estatal (19%) antes que el privado (3%).

Cuadro Nº 51
Principales motivaciones para realizar estudios de especialización o posgrado. Promedios de valores entre 1 (más importante) y 4 (menos importante)

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatal	Privado
Temas o áreas de interés	1,7	1,7	1,7	1,8	1,7	1,6	2,6	2,7
Cercanía al lugar de estudio	2,5	2,5	2,6	2,5	2,5	2,6	1,8	1,7
Estímulo monetario (becas, reconocimiento del título en el salario)	2,6	2,6	2,7	2,5	2,7	2,6	2,5	2,6
Disponibilidad de plataformas virtuales o instancias semi-presenciales	3,1	3,1	3,0	3,2	3,1	3,1	3,1	3,0

Uno de los temas que se buscó conocer a partir del cuestionario fue la opinión respecto del impacto que tendría una mayor formación en cuatro aspectos o dimensiones de la práctica docente: las retribuciones salariales, la capacidad para el trabajo en equipo, la calidad de los aprendizajes de los alumnos, y el prestigio social y autoridad del docente. Tal como se observa en el siguiente cuadro, la mayoría de los docentes encuestados consideró que un mayor nivel de formación tendría impacto (mucho + bastante), principalmente, en la calidad de los aprendizajes de sus alumnos (93%). Este dato resulta alentador en términos de política, toda vez que expresa una relación entre una mejor enseñanza y mejores aprendizajes; es decir, la formación docente no parece reducirse a un aprovechamiento individual del docente.

Cuadro Nº 52
Grado de impacto positivo que tendría un mayor nivel de formación en los docentes en cada uno de los siguientes aspectos. Porcentaje de "Mucho" + "Bastante"

	Total	Región		Nivel de enseñanza		
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD
Calidad de aprendizajes de los alumnos	93	92	95	95	92	95
Capacidad para el trabajo en equipo	90	90	89	94	89	93
Prestigio social y autoridad del docente	82	81	82	84	81	84
Retribuciones salariales	62	63	59	66	61	57

Hasta aquí, se han presentado los principales rasgos de la demanda de formación continua de los docentes encuestados en términos de expectativas, temas de interés e impacto sobre la práctica profesional. Sin embargo, las posibilidades de transitar efectivamente estas instancias formativas se encuentra condicionada por diferentes dimensiones; tanto del propio funcionamiento del sistema escolar como de dimensiones personales o familiares. En función de esto, se preguntó a los docentes respecto de los obstáculos que desde su perspectiva dificultaban o incluso obturaban las posibilidades de participar de las ofertas de formación continua. Como podrá observarse, se

contemplaron aspectos vinculados a la oferta (por ejemplo, la falta de pertinencia de los temas o la inexistencia de una oferta de calidad) conjuntamente con otros relacionados con la demanda (por ejemplo, la falta de interés de los docentes). El objetivo de esta pregunta fue, precisamente, conocer la jerarquización que los docentes hacen respecto de estos obstáculos en pos de definir líneas o ejes en términos de política educativa: algunos, centrados en redefinir la oferta (o algunas dimensiones de ésta) y, por otra parte, relevar los obstáculos institucionales o personales que los docentes expresan como especialmente significativos (en algunos casos, que escapan a alcance de cualquier política educativa).

Cuadro Nº 53
Principales obstáculos para la formación continua de los docentes.
En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Falta de tiempo por parte de los docentes	59	57	63	64	57	60	60	58
Dificultades para pagar el precio de los buenos cursos y caros	45	44	47	63	40	51	44	47
La poca flexibilidad de los horarios	34	33	35	38	33	28	37	28
Falta de oferta cercana	32	32	32	33	32	28	30	36
Inexistencia de una oferta de calidad	31	30	34	24	33	26	29	35
Deficientes estímulos para capacitarse	26	25	26	20	27	23	26	25
Falta de interés por parte de los docentes	18	19	16	15	19	21	20	15
Falta de pertinencia de los temas	16	18	11	10	17	18	12	22
Desconocimiento de los formadores sobre los problemas del nivel	15	15	14	11	16	20	16	13
Limitaciones de las estrategias que utilizan Internet	8	9	5	4	9	6	9	7

En primer lugar, la *falta de tiempo por parte de los docentes* constituye el principal obstáculo reconocido por los docentes encuestados (59%), lo cual puede analizarse tanto en términos de dificultades de la oferta (el sistema no contempla, o no asegura como sería deseable, la posibilidad de formarse en el horario de trabajo) y de la demanda (los docentes han cubierto su tiempo libre con diferentes actividades que les dificulta el sostenimiento de una formación continua). Esta opción parece ganar mayor presencia entre los docentes del interior de la provincia (63%) sobre el conurbano (57%), sin mayores diferencias por nivel de enseñanza o sector. Es decir, la falta de tiempo parece ser un obstáculo generalizado, y reconocido como tal, en el conjunto del sistema; especialmente entre los docentes titulares (62%) antes que en los provisionales (51%); y entre aquellos dedicados a las artes y deporte (73%) o son maestros de grado (70%) antes que los de disciplinas sociales o humanísticas (49%). En segundo lugar, *las dificultades para pagar los buenos cursos* se ubica en un segundo orden de importancia (45%). Cabe destacar que esta opción no fue considerada originalmente en el cuestionario; sino mencionada reiteradamente por los docentes y, en consecuencia, ponderada. Esta opción se extiende tanto en el conurbano (44%) como en el interior de la provincia (47%), aunque las mujeres (47%) la mencionaron más que los hombres (36%). La edad y el sector no sugieren diferencias significativas, aunque el análisis por nivel de enseñanza permite señalar algunas consideraciones. Los docentes de nivel primario parecen ser los más perjudicados por esta *mercantilización* de los cursos (60%), y en menor medida sus colegas de formación docente (51%) y de nivel medio (40%). En consecuencia, los maestros de grado son los que mencionan más frecuentemente este obstáculo (61%), en relación a los docentes de áreas sociales y humanísticas (44%), artes y deportes (39%) o ciencias exactas y naturales (38%). Además de la falta de tiempo y el costo de los cursos considerados *buenos* o *de calidad*, se han mencionado como obstáculos tres dimensiones que corresponden a la oferta provincial: la *poca flexibilidad de los horarios* (34%), la *falta de oferta cercana* (32%) y la *falta de una oferta de calidad* (31%).

Si bien, como vimos, la realización de estudios de licenciatura no constituye el horizonte de la mayoría de los docentes de la provincia; se buscó conocer los aspectos que valorarían en caso de decidir realizarla. Para esto, se construyeron diferentes indicadores estructurados en una serie de dimensiones vinculadas a cuestiones organizativas o administrativas (por ejemplo, la flexibilidad

horaria y la gratuidad) y otras centradas en la *calidad* de la formación (por ejemplo, el prestigio de la institución organizadora, la calidad de los profesores, o la actualización bibliográfica)

Cuadro Nº 54
Aspectos que valora o valoraría a la hora de elegir una carrera de licenciatura.
En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Calidad académica de los profesores	61	58	66	62	60	66	59	65
Flexibilidad horaria para la cursada	46	45	47	53	43	45	43	50
Gratuidad	44	45	41	49	43	45	48	36
Buen nivel de exigencia	43	43	40	34	45	37	40	46
Pertinencia de los contenidos	33	33	31	31	33	37	31	37
Prestigio de la institución organizadora	29	29	28	21	31	19	29	28
Actualización y disponibilidad de la bibliografía	19	19	19	19	19	22	22	14
Disponibilidad de tutorías o acompañamiento personalizado	15	14	20	21	14	18	18	11
Total	289	287	293	290	288	290	290	287

Como puede observarse, la *calidad académica de los profesores* representa el aspecto más valorado al momento de elegir una carrera de licenciatura (61%), especialmente en el interior de la provincia (66%) y entre los docentes de sector privado (65%). Resulta interesante el comportamiento de esta opción en función de la edad de los encuestados, toda vez que los docentes entre 30 y 50 años (alrededor del 65%) se inclinan más fuertemente que sus colegas más jóvenes (48%). Además de esta dimensión, vinculada al tipo de formación esperada; los docentes señalaron una serie de aspectos vinculados a cuestiones administrativas o de organización de la carrera: la *flexibilidad horaria para la cursada* (46%), la *gratuidad* (44%) y el *buen nivel de exigencia* (43%). En cualquiera de estos casos, no se observan diferencias significativas según la región, aunque sí al interior de cada región. Entre los docentes del conurbano, la flexibilidad aparece como una dimensión más valorada entre los que viven en localidades de pobreza media y alta. No se observan diferencias significativas según edad o sexo. Sin embargo, los docentes de nivel primario plantean la cuestión de la flexibilidad horaria (53%) en mayor medida que sus colegas de nivel medio (43%), así como la gratuidad es un tópico señalado con mayor frecuencia entre los docentes de sector estatal (48%), en comparación con aquellos que se desempeñan en el sector privado (36%).

Como vimos, las formas de organización de las ofertas de formación constituyen aspectos evaluados y ponderados por los docentes al momento de decidir transitar estudios de posgrado. En función de esto, se les preguntó respecto de modalidades específicas de cursada (presencial, semi-presencial y a distancia).

Cuadro Nº 55
Tipo de modalidad que preferiría si realizara cursos de actualización o posgrado.
En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Presencial	25	26	23	21	26	24	24	27
Semi – presencial	51	48	58	58	49	46	47	59
A distancia	15	17	12	15	15	21	18	10
No sabe	9	9	7	5	10	9	11	4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Si bien inicialmente se podría considerar que, dadas las dificultades para disponer de tiempo dedicado a la formación, los docentes se inclinarían por la modalidad *a distancia*, ha sido la *semi-presencial* la elegida por uno de cada dos docentes encuestados; principalmente los del interior de la

provincia (58%), de nivel primario (58%), titulares (54%) y sector privado (59%). No se observan diferencias significativas de acuerdo a la edad o sexo. Los docentes que se desempeñan en el área de las ciencias exactas y naturales (56%), así como los maestros de grado (57%) son los que se inclinan principalmente por la modalidad semi-presencial. Entre los docentes que prefieren la modalidad *presencial*, no se observan diferencias significativas según región, nivel, sector, sexo o edad. Son los docentes de las áreas artísticas o de deportes quienes se inclinan preferentemente por esta opción (37%), en comparación con los maestros de grado (17%). Los egresados de escuelas normales también prefieren la modalidad presencial (47%), seguidos por los docentes con título universitario o terciario (25%). Finalmente, la modalidad a *distancia* ha sido elegida sólo por el 15% de los docentes encuestados; principalmente por docentes que trabajan en establecimientos del conurbano con pobreza alta (22%) y de institutos de formación docente (21%) y en situación de revista provisional (24%).

En el transcurso de los últimos años, está teniendo lugar un intenso proceso de renovación de los docentes; en términos de recambio generacional. Muchos docentes se han jubilado o han iniciado sus trámites de jubilación al mismo tiempo que ingresan al sistema docentes recién recibidos o con muy pocos años de antigüedad. Este encuentro generacional resulta, para algunos, un proceso complejo en sí mismo. La mirada de los *establecidos* respecto de los recién llegados fue un aspecto sobre el cual esta investigación se propuso indagar. Para esto, se consultó a los docentes cuáles eran, a su entender, los principales problemas de formación que tienen los nuevos docentes. En términos generales, se construyeron variables relacionadas con *aspectos vinculares*, como el manejo de grupo, el desenvolvimiento en situaciones de conflicto y la generación de confianza con los padres; y otros orientados a las *estrategias de enseñanza y la práctica pedagógica*, como los métodos de evaluación y el conocimiento de los temas a enseñar.

Cuadro Nº 56
Opinión sobre los principales problemas de formación que tienen los nuevos docentes.
En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Capacidad de motivar a sus alumnos	50	48	54	41	52	42	49	50
Manejar grupos de alumnos social y culturalmente diversos	50	47	59	58	48	44	54	43
Conocimientos de los temas a enseñar	42	43	39	45	41	48	38	48
Técnicas y métodos orientados a la enseñanza	31	31	29	29	31	36	29	34
Desenvolverse en situaciones de conflictos	26	24	30	28	26	20	26	26
Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	12	12	10	10	12	17	11	13
Métodos de evaluación	12	12	13	6	14	4	11	13
Generar confianza con los padres	9	9	8	9	9	5	7	11

La *capacidad de motivar a sus alumnos* y el *manejo de grupos de alumnos social y culturalmente diversos* fueron mencionadas como las principales dificultades de los nuevos docentes (50%), principalmente entre los docentes del interior. La motivación, claramente, parece una preocupación más fuerte entre los docentes de nivel medio (52%), mientras que el manejo de grupos de alumnos se corresponde con aquellos de nivel primario (58%) y en el sector estatal (54%) antes que el privado (43%). De hecho, los alumnos provenientes de sectores atravesados por procesos de exclusión y vulnerabilidad social asisten principalmente a escuelas estatales. Sin embargo, resulta un dato interesante en términos de necesidades de formación, el supuesto saber especial o particular para garantizar los aprendizajes. Por el contrario, las deficiencias en términos de formación vinculadas a las estrategias de enseñanza aparece más fuertemente entre los docentes de sector privado que estatal. Por ejemplo, los conocimientos de los temas a enseñar (48%), las técnicas y métodos utilizados (34%). En parte, puede explicarse esta representación si se consideran las condiciones de ingreso en uno y otro sector. Como es sabido, el sector privado constituye la principal puerta de acceso al sistema para aquellos docentes que, o bien no cuentan con antigüedad o bien transitan los últimos años de su formación de grado. Resulta llamativo que sólo un 12% mencione las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia como un problema de formación, lo cual habilita preguntarse en

qué medida consideran que aún tienen algo que aprender respecto de ellas y, principalmente, hasta qué punto se ha instalado o no en el sistema la necesidad de formarse en el uso pedagógico de las TICs.

De cara a un análisis de las condiciones de la formación docente en la provincia, en el transcurso de los últimos años se ha extendido un debate vinculado a las instituciones que debieran responsabilizarse por la formación de base y continua de los docentes. Para algunas posiciones, la docencia debiera constituir una carrera universitaria, mientras otros apuestan a sostenerla en el nivel terciario y, en última instancia, trasladar la formación de posgrado a las universidades. La formulación de la pregunta en el cuestionario no fue expresada de un modo inequívoco por lo que dio lugar a confusiones que dificultan el análisis de los resultados. Debido a las inconsistencias en los resultados no se presentan los datos en el informe. Sin embargo, la lectura de la información que pudo analizarse permite afirmar que existe una visión predominante que ubica la formación inicial en los IFD y la de postítulo la distribuye entre los IFD y las universidades. La mirada sobre las universidades y su rol queda expresada en el siguiente cuadro.

Cuadro Nº 57
Grado de acuerdo con las siguientes opiniones respecto de la universidad.
Porcentaje de “Muy de acuerdo” + “De acuerdo”

	Total
Los profesores y maestros graduados en los Institutos de Formación Docente tienen mayor capacidad en temas de didáctica y pedagogía	55
El título universitario facilita el acceso a mejores puestos de trabajo vinculados a la docencia	51
La formación universitaria amplía la visión que el docente tiene de los problemas de la enseñanza	42
Muchos profesores de secundario que se formaron en la universidad suelen estar un poco alejados de la realidad de las escuelas	42
Los profesores de secundario que se formaron en la universidad están mejor preparados para el rol docente	29
La universidad no es un espacio adecuado para la formación de docentes	17
El docente que es universitario tiene mayor autoridad frente a sus alumnos	16

Como puede observarse, el saber didáctico y pedagógico parece ser un capital específico de los institutos de formación docente; al menos en términos de instituciones que permiten su apropiación en mayor medida que las universidades (55%). Como era de esperar, estas afirmaciones se extienden principalmente entre los docentes egresados de IFD (60%) o escuelas normales (61%) y, en menor medida, entre aquellos que cuentan con un título universitario (40%). Sin embargo, la universidad persiste en el imaginario como una institución que facilita el acceso a mejores puestos de trabajo vinculados con la docencia (51%), especialmente entre los docentes más jóvenes, menores de 29 años (66% y entre aquellos que se desempeñan en el nivel primario (59%) o en institutos de formación docente (58%). Es interesante destacar que los docentes que se encuentran en una situación de revista provisional se inclinan aún más por esta afirmación (61%), en relación a sus colegas titulares (48%). No resulta paradójico el análisis de la tercera y cuarta posición, toda vez que si bien la formación universitaria ampliaría la visión que el docente tiene de los problemas de la enseñanza (42%), los institutos persisten como los ámbitos más cercanos a la *realidad de las escuelas* (42%). El aporte de la formación universitaria en términos de una *mirada ampliada* sobre los problemas de la enseñanza, es particularmente reconocido por los docentes de nivel medio (44%) y los de formación docente (46%), quienes suelen transitar dicha formación (al menos en mayor medida que los docentes de nivel primario). Como era de esperar, los docentes con formación universitaria completa son los que participan en mayor medida de esta representación (61%), en comparación con aquellos que tienen título de nivel terciario (35%).

Otro tema que suele ser objeto de debate en el campo es el sistema de acreditación de cursos y carreras para el puntaje docente. Si bien el Estado es el agente regulador de la oferta de formación, suele señalarse la falta de equidad en relación al reconocimiento del puntaje otorgado por los cursos

o carreras reconocidas. Para conocer la opinión de los docentes sobre este tema, se preguntó si estaban de acuerdo con el actual sistema de acreditación en la provincia.

Cuadro Nº 58
Grado de acuerdo con el actual sistema de acreditación de cursos y carreras para el puntaje docente. En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Sí	16	17	14	20	15	18	20	10
No	53	48	65	53	52	59	51	56
No sabe	31	35	21	26	32	23	30	33

Uno de cada dos docentes afirma no estar de acuerdo con el actual sistema de acreditación de puntaje (53%), principalmente aquellos que residen en el interior de la provincia (65%); aunque no se observan diferencias significativas según nivel de enseñanza o sector. Las mujeres (54%) son levemente más críticas que sus colegas hombres (47%) y los docentes titulares (55%) manifiestan mayor desacuerdo que aquellos en situación provisional (46%). Al considerar las áreas de desempeño, los docentes del campo de las ciencias sociales y humanísticas son los más críticos (57%), así como los maestros de grado (56%); en comparación con los de artes y deportes (43%). Entre aquellos que actualmente se encuentran realizando estudios, el cuestionamiento al actual sistema de acreditación es aún mayor (63%), en comparación con los que no estudian (48%); y esta diferencia es aún mayor entre quienes realizan cursos de capacitación (56%) respecto de los que no (37%). Posiblemente, el hecho de realizar estudios haya enfrentado a los docentes encuestados, al menos en el corto plazo, a un conocimiento de hecho respecto del puntaje que dichos estudios le otorgarían y de ahí el mayor grado de criticidad. Con todo, tres de cada diez docentes dijo no saber si estaban de acuerdo o no con el actual sistema (31%), la mayoría de los cuales residen en el conurbano (35%) y en menor medida en el interior de la provincia (21%), no tiene título docente (70%), no realiza cursos en la actualidad (45%).

Pese a la fuerte criticidad que concentra el actual sistema de acreditación de cursos y carreras para el puntaje docente, puestos a reflexionar sobre nuevos modos de composición, los encuestados reafirmaron las formas vigentes para determinar dicho puntaje u organizar la promoción en un proyecto de carrera. Como es sabido, la carrera docente en nuestro país se estructura en una serie de dimensiones de la práctica profesional que son jerarquizadas en términos de puntaje. En la actualidad, la antigüedad en el sistema y la actualización o realización de carreras y especializaciones otorgan la mayor proporción del puntaje. Estos modos de organización han sido frecuentemente cuestionados desde algunos sectores; los cuales plantearon frecuentemente la necesidad de introducir elementos que permitieran evaluar no sólo la permanencia en el sistema y la formación sino también el ejercicio profesional y los resultados en términos de aprendizaje de los alumnos. Para relevar la posición de los docentes en este debate, se les preguntó cuáles criterios entendían que debían ser considerados, por orden de importancia, al momento de definir el puntaje docente (no así su retribución salarial). En función de este interrogante, se les ofreció tanto las dimensiones o aspectos que tradicionalmente han estructurado el puntaje y la carrera docente (antigüedad, títulos, y contexto de desempeño), como aquellas sugeridas en las últimas décadas vinculadas a la evaluación de la práctica (evaluación periódica de la calidad del desempeño personal y nivel de rendimiento de los alumnos).

Cuadro Nº 59
Criterios que debieran ser utilizados para determinar el puntaje de los docentes o de promoción en un proyecto de carrera docente. Índice 0 (menos importante) a 100 (más importante).

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Carreras de grado (licenciaturas)	68	69	64	67	68	68	69	66
Antigüedad docente	65	67	58	66	64	65	67	61
Postítulos o Especializaciones	61	61	61	59	62	64	62	59
Cursos de capacitación	56	57	56	62	55	58	56	58
Evaluación periódica de la calidad del desempeño personal	56	54	60	57	55	51	52	62
Maestría o Doctorado	43	42	45	38	44	46	43	43
Zona geográfica y contexto social del desempeño	28	28	27	28	28	25	28	28
Nivel de rendimiento de los alumnos	23	21	28	23	23	24	23	23

Tal como puede observarse en el cuadro, los docentes priorizaron las dimensiones o aspectos que actualmente estructuran y definen el puntaje docente, tales como las carreras de grado (68) y la antigüedad (61), en este último caso, relativamente más extendido entre los docentes del conurbano (67). Sin embargo, resulta interesante destacar el lugar asignado a la evaluación periódica de la calidad del desempeño personal (56), un elemento que actualmente no es considerado en el puntaje. En este caso, son los docentes del conurbano quienes se inclinaron hacia esta opción (60) y, principalmente, aquellos que se desempeñan en el sector privado (62). La participación de un criterio de orden meritocrático o de evaluación de desempeño en la definición del puntaje pareciera ir ganando una mesurada aceptación entre los docentes, aunque su consideración en la definición del salario no parece ser tan extendida. Sin embargo, se muestran críticos respecto de asignar un peso relativo en la definición del puntaje el nivel de rendimiento de los alumnos (23), aunque sin diferencias significativas por región, nivel o sector de gestión.

Las prácticas de escritura en la docencia constituyeron una de las dimensiones sobre las cuales avanzó el estudio. Si bien forman parte de las tareas habituales que organizan la cotidianidad y los modos de trabajo en las escuelas, existen diferentes tipos de textos y producciones escritas. Interesaba conocer, centralmente, la frecuencia con la que los docentes producen diferentes textos: planificaciones, reseñas bibliográficas, proyectos institucionales, informes de investigación, monografías, poesía y cuentos, e-mails e intervenciones sociales.

Cuadro Nº 60
Frecuencia de las producciones escritas que realizan los docentes.
Índice de frecuencia: 0:Nunca y 100:Semanal

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
E mail / Intervenciones en redes sociales (Facebook, etc.)	59	57	64	56	60	55	56	65
Planificaciones	57	57	58	72	53	62	59	55
Reseñas bibliográficas	43	44	42	43	43	47	45	41
Proyectos institucionales	38	39	37	43	37	35	39	37
Informes de investigación	36	36	34	35	36	36	37	33
Poesía / Cuentos	27	28	24	50	20	34	28	24
Monografías	24	25	21	20	25	25	23	25

La participación en redes sociales y escritura de mails constituye las actividades vinculadas a la escritura que los docentes realizan con mayor frecuencia (59), principalmente los docentes del interior

de la provincia (64) y que se desempeñan en el sector privado (65). La frecuencia de esta actividad, disminuye significativamente en los distritos con pobreza alta del conurbano (51) y las localidades pequeñas del interior de la provincia (52), en comparación con las grandes (72). La elaboración y escritura de planificaciones y secuencias didácticas constituye la actividad pedagógica mencionada en primer lugar (57), extendida especialmente entre los docentes de nivel primario (72), seguidos por los de formación docente (62) y secundaria (53). En este caso, no se observan diferencias significativas entre los sectores de gestión, aunque sí pueden señalarse algunas cuestiones en relación a la edad. Los docentes más jóvenes son los que dedican más tiempo a esta actividad (68), en comparación a los colegas de 50 años o más (46). Si bien las primeras menciones, como este caso, refieren a escrituras vinculadas al trabajo docente; no son pocos los docentes que dicen producir textos de carácter literario o ficcional, como poesías o cuentos (27). En este caso, es llamativa la diferencia según niveles educativos: los docentes de nivel primario (50) duplican en esta actividad a sus colegas de nivel medio (20) y formación docente (34).

El impacto de la creación de la UNIPE, así como la opinión respecto a su oferta académica, constituye uno de los temas centrales del presente estudio. Para relevar las opiniones de los docentes de la provincia en relación a la institución y sus expectativas respecto de las políticas de formación en la jurisdicción, se consultó respecto de un conjunto de temas y dimensiones variados: evaluación de la actual oferta de formación y capacitación docente en la provincia de Buenos Aires, grado de conocimiento de la creación de UNIPE, necesidades y expectativas de formación, predisposición a realizar cursos de complementación curricular para alcanzar el grado de licenciatura en educación, entre otros. A continuación, se presentan los principales hallazgos respecto de estos temas.

En relación a la actual oferta de formación y capacitación docente en la provincia, casi la mitad de los docentes considera que es Muy Buena o Buena (42%), mientras que la otra mitad la califica como Mala o Muy Mala (42%). Tal como puede observarse, los docentes de nivel primario son aquellos con mejor consideración de las instancias de formación de la jurisdicción (Muy Buena + Buena, 57), en comparación con sus colegas de nivel medio, los más críticos (38). No se observan diferencias significativas según región o sector de gestión. Sin embargo, el cruce de estas opiniones con otras vinculadas a políticas educativas y sociales más amplias en la jurisdicción expresa algunos matices.

Cuadro Nº 61
Evaluación de la oferta de capacitación y actualización docente en
la provincia de Buenos Aires (Agrupada). En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatal	Privado
Muy buena + Buena	42	41	45	57	38	46	42	43
Muy mala + Mala	42	43	41	36	44	35	41	45
No sabe	15	16	14	7	18	19	17	13
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Además de esta primera visión más general del estado de situación de la formación docente en la provincia, se consultó a los docentes respecto de su grado de conocimiento acerca de la reciente creación de la UNIPE en la jurisdicción. Para esto, se les preguntó no sólo si supieron (por distintos medios) acerca de la creación de la universidad sino también si habían participado en alguna de las instancias y espacios de formación ofrecidos. Resulta importante destacar que la gran mayoría de los docentes encuestados (83%) desconocía la creación de la UNIPE en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, principalmente aquellos que se desempeñan en los niveles primario (85%) y secundario (83%). Son los docentes de nivel superior no universitario en carreras de formación docente (64%) quienes manifestaron un mayor conocimiento de su creación, aunque no se observan diferencias significativas por sector de gestión, aunque al considerar las regiones pueden destacarse algunas cuestiones. En el conurbano, el grado de desconocimiento es levemente superior al relevado en el interior de la provincia (85% contra el 78%). Si bien el análisis de los estratos socioeconómicos de la primera región no presenta diferencias especiales, las localidades más pequeñas del interior son las que registran mayores niveles de conocimiento de la creación de la UNIPE (26%) en relación a las medianas (15%) o grandes (16%). Entre aquellos que supieron de su creación, la mayoría no

participó de carreras o cursos que brindara UNIPE, sin diferencias dignas de mención de acuerdo a región o nivel de sector.

Cuadro Nº 62
Conocimiento de la creación de la UNIPE
En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Sí, supe de su creación y además participé de cursos o carreras	3	2	3	2	3	6	2	4
Sí, supe de su creación aunque no participé en carreras o cursos	14	13	14	13	14	30	13	16
No tenía conocimiento de la existencia de esta institución	83	85	83	85	83	64	85	80
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Entre aquellos docentes que manifestaron conocimiento acerca de la creación de la UNIPE, la mayoría (37%) se enteró por intermedio de otros colegas, principalmente en lo que región del conurbano respecta (42%). Sin embargo, no se observan diferencias significativas en relación a nivel de enseñanza o sector. En el interior de la provincia, la información circuló principalmente a través de revistas o publicaciones de educación (25%). Se trata de un medio que impactó más fuertemente, además, entre los docentes de sector privado (22%) que estatal (12%). La difusión a través de sitios de internet, no expresó mayores diferencias por nivel de enseñanza o sector, aunque tuvo mayor pregnancia entre los docentes del conurbano (19%) que los del interior de la provincia (9%). El conocimiento de la creación de la UNIPE a través de medios masivos de comunicación, sin embargo, se dio centralmente en las localidades de pobreza media del conurbano (44%), en comparación con las de pobreza baja (10%) o alta (18%) así como en las localidades medianas del interior de la provincia (29%); y más aún entre los hombres (30%) que entre las mujeres (17%) y menores de 29 años (25%). Uno de cada dos docentes con mayor antigüedad, se informaron principalmente a través de colegas (56%)

Cuadro Nº 63
Cómo se enteró de la existencia de UNIPE.
En porcentaje.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatad	Privado
Colegas	37	42	29	35	38	39	39	35
Medios masivos de comunicación	19	18	21	24	17	23	17	22
Revistas o publicaciones de educación	16	11	25	17	16	10	12	22
Sitios de internet	15	19	9	13	16	9	17	13
Comunicaciones oficiales	10	8	13	9	10	17	12	7

En relación a las expectativas referidas a la oferta académica de la UNIPE, los docentes ponderaron un conjunto de actividades o formatos en torno a las cuales consideran que la institución debe estructurar y organizar su política académica. Tal como puede observarse, lo que los docentes priorizaron fueron los curso de actualización y perfeccionamiento, señalados en primer o segundo lugar por el 56% de los encuestados, con mayor énfasis en el Interior y en los docentes de primaria. Le siguió en importancia el ítem carreras que otorgan título de licenciatura (32%) y organización de jornadas de intercambio entre docentes (28%). Una vez más, la formación de los docentes en el uso pedagógico de las TICs se coloca en una posición subordinada respecto del resto de los temas (12%).

Cuadro Nº 64
Necesidades de formación y opinión respecto de las actividades que la UNIPE debería desarrollar por región, nivel y sector. Porcentaje de 1º y 2º respuesta.

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatal	Privado
Cursos de actualización y perfeccionamiento	56	54	61	62	54	58	57	56
Carreras que otorguen título de licenciatura	32	33	30	29	33	31	31	34
Organización de jornadas de intercambio entre docentes	28	29	26	27	28	31	29	26
Organización de congresos con especialistas	25	22	31	20	26	31	25	25
Desarrollo de carreras de posgrado (maestría, doctorado)	22	24	17	21	22	20	19	27
Desarrollo de investigación sobre problemas educativos en la Provincia	18	19	17	25	16	15	20	15
Formar a los docentes en el uso pedagógico de las TICs	12	12	11	11	12	11	14	8
Producción y distribución de publicaciones	7	7	7	5	8	3	5	10

Como es sabido, en la actualidad diferentes universidades nacionales ofrecen los llamados Ciclos de Complementación Curricular destinados a docentes de diversos niveles y modalidades; con el objetivo de que éstos logren alcanzar un título de grado (licenciatura) en temas o áreas vinculadas al campo educativo. Este tipo de ofertas se proponen brindar una formación general en educación, al mismo tiempo que reconoce la trayectoria y formación realizada por los docentes en sus carreras de base. Con el objetivo de indagar la disposición de los docentes encuestados a transitar este tipo de oferta, se consultó si estarían interesados en realizar un Ciclo de Complementación Curricular ofrecido por UNIPE, con una duración de tres años.

Cuadro Nº 65
Interés en realizar Ciclo de Complementación Curricular de tres años de duración en UNIPE, para obtener un título de grado (licenciatura). (Porcentaje de Mucho + Bastante)

	Total	Región		Nivel de enseñanza			Sector	
		Conurbano	Interior	Prim	Sec.	FD	Estatal	Privado
Sí	33	33	33	43	30	32	27	43
Probablemente	37	39	34	37	38	32	39	35
No	13	11	18	10	14	20	13	13
No sabe	17	17	16	10	19	16	21	10

Es interesante destacar que 7 de cada 10 docentes entrevistados manifestó algún grado de interés y disposición a realizar el Ciclo de Complementación Curricular (*Sí + Probablemente*, 70%), sin diferencias significativas por región. Los docentes de nivel primario (80%) y sector privado (78%) son quienes más interés manifestaron; mientras que aquellos que se desempeñan en el nivel superior no universitario de formación docente expresaron mayor resistencia (20%); posiblemente por tratarse de un ámbito en el cual la posesión de títulos de grado o licenciaturas se encuentra más extendida que en resto de los niveles del sistema. También son los docentes con mayor antigüedad quienes se inclinaron por el *No* (18%) en comparación con sus colegas más jóvenes, menores de 29 años de edad (7%). Los maestros de grado (*Sí*, 41%) expresaron mayor interés en comparación con sus colegas de otras disciplinas.

Estudios actuales que realizan los docentes

La estimación del colectivo docente de la provincia de Buenos Aires que constituye una demanda actual para el nivel de educación superior se realizó consultando a los docentes respecto de los estudios que están realizando en la actualidad. Seguramente la extensión de la oferta, merced al establecimiento de nuevas carreras e instituciones, podrá contribuir a expandir y estimular esa demanda. En la sección en la que se han analizado las expectativas o intenciones de comenzar un estudio de nivel superior en los próximos años puede ser un indicio al respecto. Por lo pronto, es la demanda en base a los actuales trayectos de formación de los docentes, lo que se analiza en este apartado.

Cuadro Nº 66
Docentes de la Provincia de Buenos Aires según la realización de estudios en la actualidad. En porcentaje y en valores expandidos

	Porcentaje de respuestas	Expansión	
		A docentes del universo de estudio ¹⁶	A todos los docentes de la provincia de Buenos Aires
Cursos de especialización (un año o menos)	10,2	13.940	27.773
Terciario de Formación Docente	4,5	6.223	12.399
Terciario no docente	1,7	2.295	4.572
Profesorado universitario	1,0	1.428	2.845
Licenciatura ligada a educación	3,2	4.425	8.816
Otra licenciatura universitaria no ligada a educación	2,2	3.025	6.027
Maestría o Doctorado	1,4	1.961	3.906
Otros	1,8	2.420	4.821
No estudia en la actualidad	73,9	101.150	201.528
Total	100,0	136.866	272.687

Un 26,1% de los encuestados declaró estar realizando “algún tipo de estudio en la actualidad”. Bajo esta denominación se incluyeron tanto los cursos de especialización de un año o menos como toda la gama de carreras de grado y posgrado del nivel superior.

El grupo de docentes que estudia está conformado en gran medida por los que realizan un curso de especialización de un año o menos de duración. En efecto, 10,2% del total de los entrevistados se encuentra en esta situación, lo que significa que 2 de cada 5 docentes que elige estudiar se inclina por una estrategia de formación de corta duración.

Para tener una dimensión de lo que significan estas proporciones en términos de matrícula, se incluyeron en el cuadro dos columnas en las que se consignan los valores expandidos, esto es, la traducción de los porcentajes obtenidos en la muestra en la cantidad de personas que están “representadas” en esos casos. La columna denominada “expansión a los docentes del universo de estudio” contiene el universo de referencia que la muestra aspira a representar. Se trata de un universo de docentes urbanos, frente a alumnos y de los niveles primario, secundario y de formación docente. La segunda columna con datos expandidos corresponde a un grupo de docentes más amplio y que está conformado por todos los docentes de la provincia de Buenos Aires. En rigor de verdad, se trata de una licencia que nos hemos tomado para producir una estimación a nivel de todo el territorio provincial, ya que la muestra expresa solo a su universo. Sin embargo, se ha considerado valiosa esta estrategia para realizar una posible aproximación al total de docentes que conforma la demanda de educación en la jurisdicción.

En función de lo dicho, el 26,1% de docentes que estudia permite estimar un total de 35.716 docentes estudiantes o de 71.159 si consideramos al total provincial. Probablemente en las áreas no cubiertas por la muestra (zonas rurales, pequeñas localidades) la proporción de docentes que acceden a

¹⁶ Se trata de docentes urbanos, frente a alumnos, de primaria, secundaria y formación docente. Los valores expandidos surgen del Censo Nacional de Docentes 2004, Jurisdicción Provincia de Buenos Aires (MECyT, 2006).

estudiar sea menor y, por lo tanto, la segunda de las cifras mencionadas en este párrafo puede estar sobre-estimada. Pero más allá de esta consideración, el volumen de esa demanda educativa sigue siendo considerable.

Como ha quedado expresado, 2 de cada 5 docentes que estudia realiza un curso de especialización de menos de un año. En términos de cantidades absolutas se trata de 13.940 docentes del universo de estudio o de 27.773 en toda la provincia. El otro grupo de docentes estudiantes se distribuye en ofertas de nivel superior, sea en la formación docente, en la formación terciaria técnica, en el nivel universitario y en las formaciones de posgrado (maestrías, doctorados). En este repertorio, la oferta más elegida corresponde al terciario de formación docente en el que se encuentra estudiando el 4,5% de los encuestados.

El nivel superior universitario convoca al 6,5% de los docentes. Ellos se distribuyen en tres ofertas: la de las licenciaturas ligadas a educación (3,2%), las otras licenciaturas no ligadas a educación (2,2%) y la de los profesorados que se realizan en las universidades (1,0%). Por último, un grupo minoritario pero seguramente muy intenso está compuesto por los que realizan maestrías o doctorados. Si bien se trata de una cantidad de casos muestrales limitada como para realizar generalizaciones (son 20 docentes) vale mencionar que son casos que se localizan predominantemente en el Conurbano o en las grandes localidades del Interior provincial, que trabajan en el nivel de formación docente y que, como es esperable, tienen un título universitario. El grupo de edad en el que se concentran estos docentes es el de 30 a 39 años.

Para cerrar este análisis vale la pena detenerse en un segmento de la demanda actual de formación que resultaría cercana a la oferta de UNIPE. Se trata de las categorías "Profesorado universitario" y "Licenciatura ligada a educación" sombreadas en el cuadro. Entre ambas concentran el 4,2% de los docentes entrevistados o el 16,1% de aquellos que realizan algún estudio en la actualidad. En términos absolutos, se trataría de 5.853 docentes del universo de estudio o de un probable (aunque algo sobre-estimado) 11.661 docentes de toda la provincia de Buenos Aires. Entre alguno de esos dos valores podría encontrarse una población de posibles estudiantes de las carreras de UNIPE.

Algunas conclusiones

1. El núcleo central de este estudio tiene que ver con **la trayectoria y demanda de formación de los docentes de educación primaria y secundaria de la provincia de Buenos Aires. La encuesta permite tener una idea acerca de las credenciales escolares del colectivo docente.** Al respecto este estudio no aporta mayores novedades a lo que ya se conocía a través de los censos realizados a docentes de todo el país. En cambio la encuesta sí produjo datos de interés que tienen que ver con las aspiraciones y proyectos de formación permanente. En las sociedades actuales, todos los agentes especializados necesitan invertir en su actualización y perfeccionamiento. En muchos casos los docentes aspiran a completar su formación inicial, alcanzando nuevos niveles y diplomas (de licenciatura, post título, post grados, etc.). En otros aspiran a formarse en otras especialidades o incluso en profesiones ajenas al ámbito educativo.
2. Todo profesor se propone enseñar para que los alumnos aprendan. Pero saben bien que el aprendizaje no depende únicamente de la calidad de sus prácticas en el aula. El aprendizaje es el resultado de la acción conjunta de un conjunto de factores que operan en forma combinada y en un proceso que lleva su tiempo. **Más allá de las teorías y modelos que se han propuesto para “explicar” el aprendizaje, los docentes tienen sus propias representaciones acerca de los factores que lo determinan.** Cuando se los interroga acerca del peso específico de los factores individuales, sociales y pedagógicos que intervienen, tienden a poner en primer lugar a los dos primeros. No es fácil interpretar esta preferencia que no es nueva y aparece en otros estudios análogos. El maestro sabe por experiencia que el conocimiento no es un bien que se pueda “distribuir”. Por lo tanto la mayoría no se define como el “responsable” de “dispensar” el conocimiento a sus alumnos. Es cierto que hay ciertas cualidades que el aprendiz (su interés por aprender) y su familia tienen que tener para que el aprendizaje tenga lugar. Otros factores sociales, como la exposición a los medios masivos de comunicación y los consumos culturales también juegan su papel en el aprendizaje. En la encuesta se preguntó por el peso relativo de estos factores en el desarrollo de un conjunto específico de competencias: las que se relacionan con la lecto-escritura. En sus respuestas “El interés” de los estudiantes por la lectura aparece como el factor más frecuentemente invocado por los docentes, seguido por “el escaso vocabulario” (otro modo de definir el déficit de aprendizaje de la lectoescritura) . Luego de estos dos factores, más de la mitad de los docentes señalaron la influencia de los estímulos familiares y de los medios de comunicación. Sólo menos de un tercio de ellos mencionó a “los problemas de la enseñanza” (de lo cual ellos son responsables) como uno de los tres factores más importantes para explicar el bajo rendimiento en lecto-escritura que se observa en los alumnos.
3. La encuesta incluyó una serie de ítems que tenían como objeto conocer las **opiniones y valoraciones de los docentes acerca de las TIC’s**. Para interpretar estas tomas de posición es preciso tener en cuenta que, al igual que en otros ámbitos de la vida social, “los aparatos” se difunden más fácilmente que las “capacidades” y conocimientos necesarios para hacer un uso efectivo de los mismos. Las PCs, las notebooks o netbooks pueden distribuirse, el dominio de las competencias necesarias para utilizarlas lleva más tiempo y es un proceso más costoso, complejo y de resultados inciertos. A esto se agrega que las nuevas herramientas informáticas (PC+Internet, por ejemplo) permite usos plurales (hay una gran cantidad de “programas” disponibles para resolver una gran cantidad de problemas) y polivalentes. Por lo tanto se trata de instrumentos que pueden ser usados en forma inteligente o necia, estrecha o amplia, para causar daño o bien para provocarlo. En otras palabras, no solo son funcionalmente polivalentes, sino que son éticamente “neutras”, ya que su bondad o maldad, depende del uso que hagamos de ellas. Al igual que cualquier otra tecnología tiene o puede tener toda una serie de consecuencias no intencionales, objetivas e imprevisibles, tanto positivas como negativas cuando se las juzga con parámetros morales o técnicos (eficiencia, eficacia). Estas características son más notorias por el carácter relativamente novedoso de las TIC’s , las cuales no son una realidad “estática”, sino en permanente evolución. Estas características se expresan en las opiniones y valoraciones de los docentes. Estos, en su mayoría tienen expectativas positivas, pero también expresan temores y condicionamientos acerca de la introducción de las TIC’s en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. En muchos casos, los “condicionamientos” tienen que ver con la disponibilidad efectiva de computadoras en las instituciones, en cantidad suficiente, con correspondientes apoyos logísticos (energía eléctrica, conectividad, seguridad, etc.).

4. Entre las condiciones de eficacia de las TIC's los maestros son conscientes que la capacitación y la formación en el manejo de estas herramientas informáticas es una condición fundamental para su eficacia pedagógica. **Los usos de las TIC's** y su frecuencia por parte de los docentes constituyen un indicador indirecto de sus capacidades. En efecto, más de tres cuartas partes de docentes manifiestan usar correo electrónico y recurrir a búsquedas de Internet (prácticas que se aprenden fácilmente), pero sólo uno de cada cinco usa el Power-point una herramienta muy útil para transmitir conocimientos, organizar una clase, etc. pero que requiere de competencias un poco más complejas. Si los docentes no usan Power-point puede deberse a dos razones no la consideran como valiosa o bien porque no lo saben emplear. Es probable que estas consideraciones ayuden a entender **la alta demanda relativa de formación en TIC's que manifiestan los docentes**. En efecto, esta temática es la que más consenso reúne entre los docentes (37%) en relación con otros temas posibles para eventuales cursos de actualización o perfeccionamiento. Este elevado interés en esta temática, en cierto sentido contrasta con la visión optimista que tienen los docentes cuando se trata de mencionar los principales problemas de formación que tienen los nuevos docentes. En efecto, sólo un 12% de ellos citó como "problemático" el dominio de "nuevas tecnologías aplicadas a la docencia". Un modo de interpretar este dato consiste en afirmar que los IFD han fortalecido esta temática en sus programas de formación. Pero es probable que para dirimir esta cuestión sea necesario disponer de otra información, más allá de los datos que proporciona esta encuesta. Es probable que una buena oferta en relación a las TIC's no deba limitarse a "enseñar" ciertas técnicas, sino a mostrar las posibilidades y potencialidades pedagógicas que tienen las TIC's para resolver problemas que los docentes tienen que resolver en las aulas. En todos los casos cualquier programa de formación en este campo debe proponerse como objetivo contribuir a realizar una profunda conversión cultural por parte de los agentes educativos. Solo de este modo podrán extraerse el mejor provecho de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
5. Conocer las **demandas de formación permanente de los docentes** constituyen el objetivo central de esta investigación. Antes de examinar su contenido es preciso tener en mente algunas reflexiones. La primera es preguntarse acerca del **estatuto de su propia existencia**. En efecto, ¿en qué medida las demandas de formación son inducidas por la encuesta? También hay que interrogarse acerca de su estatuto: las demandas expresadas son "auténticas" es decir, ¿surgen efectivamente de un interés genuino de los docentes o bien son un "efecto de la oferta" de formación? Los datos de la encuesta permiten relativizar el efecto de inducción que las preguntas formuladas pueden suscitar en los docentes. La segunda pregunta no tiene respuesta simple. Al igual que toda demanda, ésta es siempre, en parte, inducida por la oferta (la cuantiosa inversión en publicidad tiene, entre otras cosas, este objetivo: construir la necesidad y si es posible, la demanda efectiva de un determinado bien o servicio).
6. En cuanto a los datos de la encuesta, lo primero que llama la atención es **la gran cantidad de docentes que manifiesta haber realizado actividades sistemáticas de formación durante los últimos cinco años**. Sólo uno de cada cinco docentes declara no haber realizado ninguna actividad de formación. Incluso casi la mitad (46%) declara haber realizado tres o más cursos de actualización o capacitación. También resulta interesante constatar que más del 80% de los encuestados informa que los cursos que realizaron fueron ofrecidos por organismos estatales (provinciales o nacionales). Por lo tanto, el Estado no solo es el gran "empleador" (y financiador) del sistema educativo, sino que también tiene un dominio notorio en el campo de la formación. Además está decir que este carácter dominante que tiene el Estado como empleador lo coloca en una posición determinante en materia de generación de necesidades y demandas de capacitación, entre otras cosas, como efecto de los programas y políticas educativas que implementa en forma sistemática (curriculares, de reforma, de innovación, reglamentarias, etc.). En otras palabras, no pueden entenderse las demandas de formación de los docentes si no se tiene en cuenta el efecto de las políticas educativas nacionales y provinciales. Si uno observa la frecuencia con que los docentes han realizado actividades formativas durante los últimos cinco años se constata que la misma es constante en los distintos grupos de edad. Este dato podría justificar la tesis de la existencia de una demanda que en parte es "efecto de la oferta (del Estado)". Sin embargo, es preciso relativizar esta relación, ya que no siempre las expectativas y prioridades de formación de los docentes coinciden con las de lo que esperan los funcionarios o expertos de la administración educativa central. Por lo tanto, esta determinación nunca es completa, ya que pasa por la mediación subjetiva de los propios docentes quienes tienen la

capacidad de redefinir las demandas de formación en función de sus propias características, especialidades, trayectorias profesionales y experiencia en las aulas.

7. Al igual que todos los agentes sociales, los docentes expresan opiniones y apreciaciones que a primera vista, no son “coherentes”. Este es el caso cuando se compara el elevado **nivel de satisfacción y valoración de las actividades de perfeccionamiento que están realizando en el presente y las valoraciones, menos positivas, que hacen acerca de “la oferta formativa” disponible en la provincia de Buenos Aires**. Los datos indican que tienden a juzgar negativamente a éstas últimas (en verdad, la opinión se parte en mitades: 42% de opiniones negativas y un porcentaje análogo positivas), mientras que expresan satisfacción y valoran positivamente los cursos y actividades de formación que están desarrollando (entre el 70 y el 100 % de los docentes evalúan positivamente distintas dimensiones de los cursos de actualización que han realizado durante los últimos 5 años). Es esperable que esto sea así, puesto no es lo mismo evaluar algo que uno está haciendo (y que implica un gasto, esfuerzo, compromiso, etc.) que opinar sobre algo más genérico y abstracto como “la oferta formativa” disponible.
8. En este estudio se incluyeron varios indicadores para medir la demanda potencial de formación de los docentes bonaerenses. El conjunto de los mismos arroja información sumamente útil al momento de diseñar políticas de formación en la UNIPE. Lo primero que se puede decir es que existe un 30% de docentes que están dispuestos a **comenzar una carrera universitaria en un futuro cercano**, mientras que el 42% manifestó no estarlo. Por último un elevado porcentaje (28%) eligió la opción “no sabe” en esta pregunta. Cabe señalar que casi un tercio de docentes está dispuesto a invertir en una formación “fuerte” (una “nueva carrera”). Probablemente se trate de docentes de una especialidad que están buscando una formación en áreas disciplinarias próximas a las suyas. Incluso más de la mitad de los que están dispuestos a realizar este esfuerzo incluso manifiestan su disponibilidad para viajar y permanecer en otras ciudades dos días o más, lo cual es un indicador de “la fuerza” de esta demanda.
9. **¿Qué tipo de curso o carrera están dispuestos a realizar los docentes?** Cuando se los interroga acerca de esta cuestión, aparece que sólo una minoría de docentes (13%) manifiesta no estar interesado en ninguna instancia formativa. Este es un indicador de “la extensión” de la demanda de formación en el cuerpo docente bonaerense. La mayoría de los docentes (37%) opta por realizar cursos de actualización. En segundo lugar están los que realizan cursos de licenciatura (22%). El postítulo (10%) y la especialización (8%) ocupan el tercer y cuarto lugar de las preferencias docentes. Por último cabe destacar que la maestría y el doctorado son formaciones elegidas por el 6% y el 2% de los docentes respectivamente. La absoluta mayoría de los docentes confía en que una mayor formación se asocia con una serie de efectos positivos tanto en el plano pedagógico (aprendizaje de los alumnos, capacidad de trabajo en equipo) como el en profesional (prestigio y, en menor medida, salario docente).
10. **¿En qué temas o problemáticas quieren formarse los docentes?** En este capítulo llama la atención el alto porcentaje de docentes que se manifiesta interesado en la temática relacionada con la resolución de conflictos y la disciplina. Incluso (y esto es relativamente novedoso) quienes más se muestran interesados por estos problemas son los docentes de enseñanza primaria, lo cual o deja de ser significativo, ya que tradicionalmente se consideraba que estos temas preocupaban sobre todo a los docentes de enseñanza media. El cuadro general que aparece en cuanto a los temas preferidos para la formación es bastante diversificado, ya que porcentajes significativos de docentes se interesan por los contenidos disciplinarios, los métodos de aprendizaje y problemas relacionales. Por lo tanto, una adecuada oferta de formación debería ser tan plural y diversificada como lo es la demanda. Para tener más información respecto de esta cuestión, resulta interesante citar qué opinan los docentes en ejercicio acerca de los principales problemas que enfrentan los nuevos docentes en su trabajo en las aulas. Al respecto, los dos problemas más frecuentemente señalados (los mencionan el 50% de los docentes) son los que conciernen a “la capacidad de motivar a sus alumnos” y el “manejar grupos de alumnos social y culturalmente diversos”. La motivación y la “gestión de las diversidades” constituyen desafíos contemporáneos, principalmente en la educación pública. De este señalamiento también se puede “deducir” una demanda específica de formación permanente. No hay dudas de que estas dos temáticas (que en cierta medida son “tradicionales”, pero hoy adquieren matices y características inéditas) deben ocupar un lugar central en la agenda de desafíos que los docentes deben resolver en su trabajo cotidiano. El éxito del aprendizaje depende, en gran

medida de la capacidad que tengan los docentes para resolver estas dos cuestiones estratégicas.

11. **¿Qué dimensiones se valoran en una licenciatura?** La mayoría absoluta de docentes pone en primer lugar “la calidad académica de los profesores”. La flexibilidad horaria, la gratuidad y el buen nivel de exigencia son valorados por casi la mitad de los docentes, mientras que la bibliografía y el acompañamiento personalizado son valorados por una minoría de docentes (19 y 15%) respectivamente. Por último, cabe señalar que “el prestigio de la institución” que ofrece la licenciatura sólo es valorado por el 29% de los docentes. Este porcentaje relativamente bajo puede explicarse por la estructura misma de la oferta de formación en la provincia, la cual, en principio no aparece muy jerarquizada, o bien sin jerarquías de prestigio claramente establecidas. Esto es una ventaja para las instituciones que como la UNIPE tienen una inserción reciente en este campo. La calidad de los docentes puede conseguirse con una buena política de reclutamiento, en cambio el prestigio y el reconocimiento institucional son capitales que lleva tiempo producir y reproducir.
12. Este estudio también se propuso estimar la **demanda potencial de formación de la UNIPE**. Para ello formuló una pregunta específica a los docentes bonaerenses para saber cuántos estarían interesados en realizar el Ciclo de Complementación curricular para optar al grado de licenciatura. Cabe destacar que un tercio de los docentes (una cifra considerable si se la traduce a números objetivos) respondió positivamente a esta cuestión. Pero no solo eso, también es relevante el hecho de que 39 % de los encuestados manifestaran que “probablemente” estarían interesados en realizar esta formación. Solo un 13% dice no estar interesado en esta oferta. Aquí también es preciso tener presente que se trata de una demanda potencial, es decir que su manifestación efectiva está condicionada. Pero la encuesta también provee indicaciones útiles para identificar los obstáculos y los factores que vuelven atractiva e “interesante” una oferta de formación permanente de docentes. En todos los casos llama la atención la consistencia diversa (en términos de modalidades, contenidos, tipos, etc.) y la extensión de las demandas de formación formuladas por los docentes bonaerenses.
13. La amplia demanda de formación que expresan los docentes bonaerenses no oculta el hecho de que tienen conciencia acerca de las **dificultades** que deben enfrentar para satisfacerla. Entre ellas, la más señalada por los docentes son “la falta de tiempo” y la disponibilidad de recursos para costear la formación. La disponibilidad de estos dos recursos estratégicos constituye una condición para transformar la demanda “ideal” en demandas efectivas de formación. Un tercio señala a la “falta de oferta cercana” como un obstáculo. Un 18% cree que “la falta de interés de los docentes” constituye un problema para realizar actividades de formación. Es obvio que esta es una percepción de los docentes respecto “de los demás”. Pero, más allá de la veracidad de la cifra, resulta obvio que si no hay un interés previo de los docentes, la formación no tiene lugar. Sin embargo, los indicadores de demanda examinados arriba indican que, al menos formalmente (y deducidos los probables efectos inducción de respuesta) la demanda de formación está presente en una gran cantidad de docentes bonaerenses. Si se traducen los porcentajes comentados en números absolutos podrá observarse que se está en presencia de una demanda potencial considerable que implica un gran desafío para las instituciones de formación
14. **¿Cuáles son las preferencias de los docentes en relación con las modalidades (presenciales, semipresenciales, etc.) de formación?** Una primera pista la proporciona la propia experiencia de los docentes. Los datos muestran que la modalidad más frecuentemente utilizada por los docentes fue la presencial (62%), le sigue la semipresencial (47%), a distancia (el 13%) solo el 10% por Internet. Es probable que la estructura de esta distribución en gran parte se explique por las características de la oferta de cursos en el territorio provincial. Cuando se los invita a evaluar su propia experiencia en los cursos virtuales lo primero que aparece es una elevada satisfacción de casi todos los docentes en relación con una serie de aspectos (flexibilidad horaria, materiales ofrecidos, nivel de aprendizajes alcanzados, calidad de los docentes, fluidez de la interacción con el equipo docente). Menos contundente (pero ampliamente mayoritario) es el porcentaje de docentes que evalúa positivamente la posibilidad que ofrece esta modalidad para interactuar con los compañeros o el trabajo en equipo usando herramientas como foros, etc. Por lo tanto se puede concluir que aunque son una minoría los docentes que tienen experiencia en esta modalidad, la evalúan masivamente como positiva.

15. Si se compara esta distribución con la que resulta de **la expresión directa de sus preferencias en materia de modalidad de formación** aparecen algunas diferencias. En efecto, la modalidad presencial, que es dominante en su experiencia anterior baja al 25%, la semipresencial se mantiene constante y con un ligero incremento (51% de las preferencias), mientras que la modalidad “a distancia” es elegida por solo el 15% de los docentes encuestados. Todo parece indicar que esta modalidad comienza a ser valorada una vez que se la ha experimentado. Ya vimos en el apartado anterior, que solo una minoría de docentes ha tenido esta oportunidad. Por lo tanto, todo pareciera indicar que esta modalidad tiene un elevado potencial, pero que necesita ser “alentada” desde la oferta. Otra pista en relación con la misma cuestión surge del análisis de los datos referidos a la demanda potencial de capacitación virtual (a distancia o semipresencial) utilizando TIC. También en este caso, la modalidad semi presencial es la que concentra las mayores preferencias de los docentes (38% de acuerdo), mientras que solo uno de cada cuatro docentes estaría dispuesto a participar en la modalidad “todo a distancia”. Es importante tener en cuenta que casi uno de cada tres docentes encuestados marcó la respuesta “no se/no contesta”. Es probable que esta alta “abstención” a tomar partido en esta cuestión se deba a su carácter altamente técnico, lo cual supone un dominio de ciertas competencias que, dada la complejidad y novedad relativa de la cuestión, no pueden darse por descontadas en el cuerpo docente bonaerense.

Consideraciones metodológicas

Cuestionario

El punto de partida para la producción del cuestionario fueron las preguntas de investigación referidas a las trayectorias formativas, valoración de la oferta actual, expectativas y opiniones de los docentes de la provincia de Buenos Aires. Además se tuvieron en consideración algunos ítems y preguntas utilizados en cuestionarios en anteriores estudios de IPE-UNESCO. Además se incluyeron preguntas socio-demográficas para la clasificación de los encuestados por sexo, edad, origen social o nivel-socioeconómico del hogar, entre otras variables.

En su versión final, el cuestionario quedó constituido por 80 preguntas distribuidas en 8 secciones. Incluyó una gran mayoría de preguntas cerradas (de respuesta simple y de respuesta múltiple) y algunas abiertas. También se incorporaron escalas tipo Likert en las que los encuestados consignaron opiniones, posiciones y valoraciones sobre diferentes aspectos tales como la formación docente, las políticas educativas o las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Secciones del cuestionario

1. Información básica
2. Identificación de la escuela de referencia
3. Características de la escuela de referencia
4. Formación docente
5. Condiciones de trabajo
6. Dimensiones pedagógicas y política educativa
7. Tecnologías de información y comunicación
8. Otras características personales y del hogar

El instrumento se aplicó en formato papel y de manera auto-administrada en las escuelas donde se desempeñan los docentes. En uno de los anexos externos a este archivo se presenta el cuestionario utilizado.

Universo de estudio

Como ha quedado registrado en otra sección de este informe, el total de docentes de la provincia de Buenos Aires según el Censo Nacional de Docentes 2004 es de 294.422. El universo de este estudio no se corresponde con este total sino con un sub-conjunto formado por docentes: (1) en establecimientos educativos, (2) de educación formal, (3) que se desempeñan en educación Común, (4) que están en actividad, (5) ejerciendo frente a alumnos y (6) en escuelas de ámbito urbano. Por este motivo, el universo de referencia de todas las estimaciones del informe son los 138.866 docentes del sub-conjunto mencionado, el cual representa un 46,5% del total provincial y un 33,4% del mismo sub-conjunto de docentes correspondiente al total del país.

La determinación de este universo de estudio sigue criterios conceptuales, metodológicos y operativos. En cuanto a los primeros, interesaba conocer específicamente el perfil y opiniones de los docentes que dictan clases, es decir, que tienen por lo menos un cargo frente a alumnos. El supuesto es que se trata de un perfil diferente al de las personas que solamente ejercen otras funciones como son las de "dirección y gestión" y las de "apoyo a la enseñanza". Los docentes frente alumnos representan más de las tres cuartas partes del total y son el grupo que lleva la delantera por así decirlo en la función central para la que está organizada la escuela que es enseñar. Además, y ya que también interesaba perfilar un núcleo amplio pero relativamente homogéneo de docentes como son los que se desempeñan en lo que hasta la nueva Ley de Educación Nacional 26.206 se denominaba educación Común, quedando para otros estudios específicos las modalidades en las que la diversidad de situaciones y perfiles hubiera obligado a pensar estrategias muestrales diferentes y módulos de cuestionarios específicos. Estas razones de orden conceptual y metodológico explican el recorte hacia los docentes en establecimientos, de educación formal y Común y con un cargo frente alumnos. Por último, las cuestiones operativas del relevamiento obligaron a limitar la muestra al universo urbano, ya que un diseño que incluyera el ámbito rural multiplicaba los costos hasta hacerlos

imposibles de afrontar, y también a los docentes en actividad, que son aquellos que pueden ser localizados en el establecimiento escolar.

Muestra

La muestra tenía como objetivo la obtención de estimaciones para un conjunto de variables de opinión de los docentes de nivel Primario, Secundario y Formación docente. El área geográfica de cobertura fue la provincia de Buenos Aires, en localidades de 20.000 habitantes y más. Se determinó la obtención de estimaciones para Conurbano e Interior de la Provincia de cada uno de los niveles de enseñanza. Se trataba, entonces de seis muestras independientes. También se definió de antemano un número igual de encuestas para cada sub-muestra.

A su vez, se definió una clasificación de las localidades en cada área geográfica o región: “pobre” y “no pobre” en el Conurbano, y localidades “grandes” y “pequeñas” en el Interior de la Provincia. Dado que la exclusión de localidades con niveles medios de pobreza y de tamaño mediano en el diseño no permitiría una estimación correcta del total provincial, se estratificaron las dos subáreas en tres niveles: el Conurbano según el nivel de pobreza y el Interior de la provincia en función del tamaño de las localidades y se tomó una muestra más pequeña en el estrato intermedio.

El marco muestral fue un listado de establecimientos de cada uno de los niveles investigados generado por el Ministerio de Educación la Nación, de los cuales los correspondientes a los niveles Primario y Secundario habían sido ya utilizados para una investigación anterior realizada por IPE-UNESCO. Se pudo determinar el número de docentes por establecimiento en función del número de secciones existentes en cada uno. El total de docentes así estimado y el número total de establecimientos eran compatible con las estadísticas oficiales en los dos niveles enseñanza mencionados.

El marco de muestreo de establecimientos de Formación Docente presentaba otras características. Carecía de número de secciones por establecimiento y los valores de matrícula tenían algunas inconsistencias. Se hallaban establecimientos sin matrícula y en otros parecía haberse indicado el código postal del área en lugar del número de alumnos. Esta circunstancia obligó a una depuración del marco, borrando los establecimientos con matrícula nula y con valores incompatibles con el tamaño de localidad. No obstante, se dejaron en el marco muestral establecimientos con matrícula muy pequeña (valores menores de 10 alumnos). El número de docentes fue estimado a partir de la relación entre alumnos y docentes, para Conurbano e Interior, observada en las estadísticas oficiales.

Los partidos del Conurbano fueron estratificados en función del porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), correspondientes al Censo de 2001. El estrato “No Pobre” estaba integrado por partidos con menos del 10% de hogares con NBI; el estrato “Pobre” con partidos con más del 19% de hogares con NBI. El estrato intermedio, por partidos entre 10% y 19% de hogares carenciados. El indicador NBI enfatiza los déficits de infraestructura, pero tiene en cuenta también los hogares numerosos con jefe desocupado (y por consiguiente el déficit en los ingresos del hogar). No hay otro indicador de pobreza disponible elaborado a nivel de partido.

Las localidades del Interior de la Provincia fueron estratificadas en función del tamaño. El estrato “Grandes localidades” quedó conformado por centros urbanos de más de 200.000 habitantes. El correspondiente a “Pequeñas localidades”, por localidades entre 20.000 y menos de 40.000 habitantes. Cabe recordar que el piso de tamaño es de 20.000 habitantes. El estrato intermedio lo constituyeron los conglomerados con población entre 40.000 y 200.000 habitantes.

En la etapa de selección y a nivel del Conurbano, los partidos correspondientes a las categorías “No Pobre” y “Pobre” fueron incluidos con probabilidad igual a 1 debido a su escaso número. En el estrato intermedio, con más partidos, se tomó una muestra al azar. En el estrato “Grandes localidades” del Interior se incluyeron todos los centros urbanos con probabilidad igual a 1. En el resto de los estratos se tomó una muestra al azar.

Dentro de las localidades que integraron la muestra se realizó un sorteo de establecimientos educativos, y en los establecimientos seleccionados se sorteó al azar el número de docentes

prefijado. En esta etapa del muestreo, en cada estrato la muestra es proporcional al peso de la localidad en el total de localidades seleccionadas en ese estrato.

Los totales son medias ponderadas. Así, por ejemplo, el total del nivel secundario de la provincia es la media ponderada de Conurbano y Resto de la Provincia. Los ponderadores son los totales de cada subárea en la población. El total del Conurbano, por ejemplo, es la suma ponderada de los tres niveles y los ponderadores son los totales de cada subárea en la población.

Cuadro Nº 67
Distribución de los casos de estudio según dominios territoriales

		Cantidad	Porcentaje
Región	Conurbano	1.010	72
	Interior Prov Bs As	395	28
Total		1.405	100
Estratos Conurbano	Pobreza baja	432	43
	Pobreza media	147	15
	Pobreza alta	432	43
Total		1.010	100
Estratos Interior Prov Bs As	Grandes	169	43
	Medianas	57	15
	Pequeñas	169	43
Total		395	100

La muestra seleccionada quedó integrada por 1.392 casos que, ponderados por no respuesta, se transforman en 1.405. La distribución por nivel de enseñanza no es proporcional sino que prioriza un criterio de cantidad mínima de casos para mantener en valores razonables el error muestral cuando se desagrega la información según diferentes variables.

Cuadro Nº 68
Universo del estudio, muestra y fracción de muestreo según nivel de enseñanza

Nivel	Universo	Muestra	Fracción
Primaria	59.103	468	0,79%
Secundaria	81.717	474	0,58%
Formación docente	8.231	450	5,47%
Total	136.866	1.392	1,02%

Cuadro N° 69
Encuestados según región, jurisdicción y localidad

Conurbano	Cantidad	Interior Provincia de Buenos aires	Cantidad
Avellaneda	54	25 de Mayo	49
Esteban Echeverría	64	Azul	51
Ezeiza	13	Bahía Blanca	81
Florencio Varela	53	Bragado	49
Ituzaingo	38	Coronel Pringles	43
José C Paz	32	La Plata	88
Lanús	52	Lincoln	60
Malvinas Argentinas	38	Mar del plata	142
Merlo	65	Pilar	18
Moreno	78	San Carlos Bolívar	55
Morón	45	San Nicolás	45
San Fernando	38		
San Isidro	57		
Tres de Febrero	37		
Vicente López	47		
Sub-total	711	Sub-total	681
Total			1.392

Trabajo de campo

Se realizó durante el mes de noviembre de 2010 contactando primero telefónicamente a los Directores/as de las escuelas seleccionadas precediendo la llegada del encuestador a la escuela para entregar el cuestionario a los docentes. Estos lo llevaban a su casa para ser respondido de manera individual y lo entregaban en la misma escuela unos días después o la semana siguiente.

La etapa del llamado telefónico a los Directores/as de las escuelas sorteadas tenía como finalidad chequear que hubieran recibido la notificación por parte del IIPE- UNESCO que informaba sobre la realización del estudio, sus propósitos, utilidad y formas de implementación. Una vez confirmada la recepción de las notificaciones, la consultora Analogías envió a los encuestadores a visitar las escuelas. Se detectó mayor dificultad para confirmar la solicitud de recepción de las notificaciones en los Institutos de Formación Docente. El trabajo de contacto inicial con los directores se extendió más de lo previsto dado que en algunas instituciones las notificaciones tardaron varias semanas en llegar a las autoridades escolares. En otros casos, los Directores/as fueron difíciles de ubicar (no se encontraban en su oficina, no estaban en la escuela, o no podían responder). También se presentaron errores en los números telefónicos de algunos establecimientos. En las localidades del Interior de la provincia se demoró también más de lo esperado la llegada de las cartas informativas a las autoridades. En estos casos fue necesario recurrir a los supervisores para que dinamizaran el proceso. En la mayoría de los casos el contacto con el director requirió más de un llamado y algunas reprogramaciones de la visita de los encuestadores. Ello determinó que el tiempo estimado para esta etapa del trabajo se extendiera más de lo previsto. No obstante las particularidades señaladas, en general el sistema de notificaciones provinciales y contacto desde las oficinas centrales de Analogías con las escuelas se completó correctamente.

La predisposición hacia el trabajo fue positiva, tanto por parte de los Directores/as como por parte de los docentes. El hecho de estar previamente avisados de la realización del estudio facilitó el operativo, tanto para el ingreso a los establecimientos como para el contacto con los docentes. Sin embargo, la fecha de realización del contacto con los docentes (noviembre) no fue la más favorable. La mayoría de los rechazos se excusaron con el cierre de cuatrimestre, la falta de tiempo por ser fin de año, etc. Aunque esta buena predisposición se dio en todas las localidades, en Mar del Plata, tanto Directores/as como docentes, aún estando notificados del estudio, mostraron mayor resistencia que el resto. Tan solo 5 escuelas rechazaron como institución, es decir, no permitieron el ingreso de encuestadores y el desarrollo del estudio.

El trabajo de campo se realizó en tres semanas, a pesar de que los tiempos previstos para relevar la información por escuela no fueron los pensados inicialmente, sino más extensos por la cantidad de veces que hubo que regresar a los establecimientos para recolectar los formularios. La cantidad de visitas fue mayor en los niveles Secundario y de Formación docente. En la primera visita a la escuela los encuestadores solicitaron a los directores los listados de los docentes presentes ese día. Con este listado sortearon los docentes a encuestar y los reemplazos utilizando una tabla de números aleatorios. A fin de acelerar la entrega de los cuestionarios completados fue necesario solicitar a los docentes sus teléfonos. Algunos de ellos plantearon que esta modalidad contradecía el anonimato de la encuesta, no obstante lo cual se mostraron predispuestos y facilitaron el desarrollo del trabajo de campo. En el Conurbano se pudieron recabar más números de teléfono que en el Interior de la provincia.

Con algunas excepciones, los docentes no completaron el cuestionario durante el día de la primera visita. En algunos casos se requirió más de tres visitas. Ello ocurrió particularmente en las escuelas Secundarias y en Formación docente ya que allí los entrevistados no concurren diariamente. En ocasiones se acordaron entregas de cuestionarios que no se cumplieron por lo cual el seguimiento debió trasladarse a otras escuelas donde los docentes también dictaban clases o incluso a sus domicilios particulares. Los docentes, una vez completados los formularios se manifestaron interesados en conocer los resultados del estudio.

El cuestionario en general resultó demasiado extenso. Algunos docentes consideraron que las preguntas con escalas eran muy largas y requerían mucho tiempo de lectura y reflexión antes de ser respondidas. Esta es también otra de las razones por las que los formularios no fueron completados en el día. Los encuestados mostraron mayores dificultades para responder las preguntas que solicitan la asignación de un número de orden a las opciones. En algunos casos el encuestador tuvo que solicitar que volvieran a responderlas debido a que repetían números y dejaban celdas sin completar. Las preguntas más resistidas fueron las que hacían referencia a características personales o del hogar (sección 8). Aunque no se manifestaron mayores dificultades para comprender las consignas, muchos cuestionarios eran devueltos incompletos. La edición y el control in situ permitieron recuperar los datos.

Tal cual se había previsto inicialmente, los cuestionarios fueron enviados a la oficina central de Analogías a medida que se completaba el relevamiento por escuela, es decir, se envió completo el material de cada establecimiento (formularios, hojas de ruta y planilla de la escuela). Esta modalidad permitió tener un mejor control central de las entregas del material y corregir errores en los casos en los que fuera necesario, devolviendo el material a campo. Sin embargo, fueron pocos los casos en los que se debió reenviar los cuestionarios a campo por deficiencias en el relevamiento y fallas en la supervisión in situ. A través de los registros de la hoja de ruta y en la planilla por escuela se volvió a esas escuelas por casos puntuales de preguntas incompletas o incorrectamente respondidas por errores de comprensión de la modalidad de respuesta esperada.

En paralelo con la edición se llevó a cabo el listado de las respuestas espontáneas a fin de confeccionar el libro de códigos. Se listó el 25% de los cuestionarios de distintas escuelas de todas las localidades de la provincia, para obtener una muestra representativa de las respuestas espontáneas de los docentes. La confección del libro de códigos apuntó a agrupar en categorías conceptuales las verbalizaciones de los docentes, excepto en aquellas en las que se requerían nombres de materiales educativos. Una vez confeccionado el libro de códigos se procedió a la codificación, previo a la etapa de grabación de datos.

Procesamiento y análisis

El análisis de la información se desarrolló, en primer lugar, a partir de la descripción univariada de las variables dependientes mediante tablas de frecuencia y promedios (en el caso de las variables de intervalo). Por otro lado, se realizó una lectura e interpretación bivariada de la información, comparando la distribución de porcentajes de las variables dependientes en cada una de las categorías de las variables independientes, aplicando en algunos casos coeficientes de asociación para medir la fuerza de las asociaciones entre las variables y teniendo en cuenta niveles de significación para valorar las diferencias. En este tipo de análisis, se consideró también la incidencia que pudieran tener las variables intervinientes o antecedentes. También se construyeron variables

índice para analizar ciertas características de los encuestados como el nivel socio-económico del hogar.

Para análisis bivariado se establecieron 18 variables denominadas de corte o, de manera laxa, “independientes” mediante las que se realizó una desagregación de la información. Más adelante se presenta la distribución de los casos en las 18 variables de corte. La mayoría de ellas se desprenden directamente del cuestionario. Sin embargo, hay algunas que son variables construidas y sobre las que vale hacer algunas aclaraciones.

En cuanto a nivel de enseñanza, sector de gestión, situación de revista y todas las que refieren a una característica de la escuela en la que el docente se desempeña, se ha considerado siempre aquella en la que el entrevistado tuviera el cargo de mayor antigüedad (esta precisión aplica, por supuesto, para los entrevistados que tenían inserción en más de una escuela). Se trata de un criterio sencillo para el entrevistado (ya que el criterio de “mayor cantidad de horas” no resulta tan intuitivo para los de Primario) y al mismo tiempo garantiza que el docente conoce adecuadamente esa institución y puede responder “por” ella.

El “área disciplinar de formación” surge de la pregunta número 14 del cuestionario que fue formulada del siguiente modo “¿Cuál es su disciplina de formación? Si es más de una, elija aquella con la que identifica su práctica docente”. El objetivo en este caso era poder identificar al entrevistado con un área del conocimiento que hubiera marcado su formación y que pudiera ayudar a entender en parte sus opiniones, representaciones y expectativas. Los ítems del listado de opciones de respuesta presentado en la pregunta fueron luego clasificados del siguiente modo para construir la variable de corte.

Cuadro Nº 70
Clasificación de disciplinas en áreas disciplinares

Disciplinas	Áreas disciplinares
Biología	Exactas, naturales y técnicas
Física	
Ingeniería / Informática / Otras técnicas	
Matemática	
Química	
Ciencias de la Educación	Sociales y humanísticas
Ciencias Económicas	
Filosofía	
Geografía	
Historia	
Lengua	Maestro/a de grado
Psicología	
Maestro de grado	
Arte / Música	
Educación Física	Artes y deportes

Clasificar a los docentes según el título que tienen también requirió una elaboración específica ya que varios de ellos ostentan más de uno. Siguiendo un criterio de prioridades en el que el interés estaba puesto en identificar la particularidad de los docentes con titulación universitaria, se tuvo en cuenta el siguiente orden de prioridades para asignar al docente a un tipo de título:

- 1º Docente universitario
- 2º Docente terciario no universitario
- 3º Docente escuela normal
- 4º Otro tipo de título.

Por último, el nivel socio-económico (así como los cuartiles de ingreso por persona del hogar) es una variable índice que resume características del hogar que luego son atribuidas al docente como

miembro de esa unidad colectiva. Las variables que, al momento de diseñar el cuestionario, iban a componer el índice de nivel socio-económico eran: educación del principal sostén del hogar, equipamiento (incluyendo automóvil) y propiedad de la vivienda. Sin embargo al procesar la información se comprobó que estas variables no se asociaban satisfactoriamente con el nivel de ingreso del hogar ni con los valores de pobreza de los partidos. Se identificaron entonces categorías específicas de estas variables que sí asociaban con estas variables y que son cinco: conexión a Internet de banda ancha, notebook, aire acondicionado, principal sostén del hogar con universitario completo, vivienda propia. Se asignaron 2 puntos a cada caso que tuviera uno de estos atributos y luego se sumaron para completar un índice de 0 a 10. De este modo, el 60% del peso del índice se relaciona con equipamiento del hogar (proxy de ingresos corrientes), el 20% con vivienda (ingresos permanentes, patrimonio) y el 20% con educación (capital cultural). A los casos que sumaron entre 0 y 2 puntos se los clasificó como NSE “Bajo”, a los que sumaron entre a 4 y 6 como “Medio” y a los que lo hicieron entre 8 y 10 como “Alto”.

Cuadro Nº 71
Distribución de encuestados según las variables independientes del estudio.

		Cantidad	Porcentaje
Región	Conurbano	1.010	72
	Interior Prov Bs As	395	28
Total		1.405	100
Estratos Conurbano	Pobreza baja	432	43
	Pobreza media	147	15
	Pobreza alta	432	43
Total		1.010	100
Estratos Interior Prov Bs As	Grandes	169	43
	Medianas	57	15
	Pequeñas	169	43
Total		395	100
Sexo	Varón	252	18
	Mujer	1.153	82
Total		1.405	100
Edad	Hasta 29 años	115	10
	30 a 39 años	504	43
	40 a 49 años	410	35
	50 y más años	153	13
Total		1.182	100
Nivel de enseñanza (cargo mayor antigüedad)	Primario	305	22
	Secundario	1.066	76
	Formación Docente	34	2
Total		1.405	100
Sector de gestión (cargo mayor antigüedad)	Estatal	914	65
	Privado	491	35
Total		1.405	100
Situación de revista (cargo mayor antigüedad)	Titular	1.043	74
	Provisional, suplente, contratado	362	26
Total		1.405	100
Cantidad de establecimientos en que se desempeña	Un establecimiento	631	45
	Dos establecimientos	369	26
	Tres o más	405	29
Total		1.405	100
Area disciplinar de formación	Exactas, naturales y técnicas	416	30
	Sociales y humanísticas	570	41
	Maestro/a de grado	294	21
	Artes y deportes	98	7
Total		1.377	100

Tipo de título docente	Universitario	267	19
	Terciario no universitario	959	68
	Escuela Normal	88	6
	Otro tipo de título docente	38	3
	Sin título docente	54	4
Total		1.405	100
Realización de algún estudio en la actualidad	Sí	367	26
	No	1.038	74
Total		1.405	100
Realización de cursos de capacitación (últimos 5 años)	Sí	1.129	80
	No	276	20
Total		1.405	100
Cuartiles de ingreso por persona del hogar	Primero	223	26
	Segundo	177	21
	Tercero	235	28
	Cuarto	218	26
Total		852	100
Nivel socio-económico del hogar	Bajo	380	28
	Medio	793	59
	Alto	178	13
Total		1.350	100
Auto-percepción de pobreza	Pobre	80	6
	No Pobre	1.262	94
Total		1.342	100
Auto-percepción de clase	Alta Media alta	91	7
	Media	954	70
	Baja Media baja	317	23
Total		1.361	100
Autopercepción de movilidad social intergeneracional	Mejor	632	48
	Igual	406	31
	Peor	291	22
Total		1.328	100

Anexos externos: cuadros y cuestionario

Ver archivos externos:

“Anexo – Cuestionario.doc”

“Anexo – Cuadros.xls”